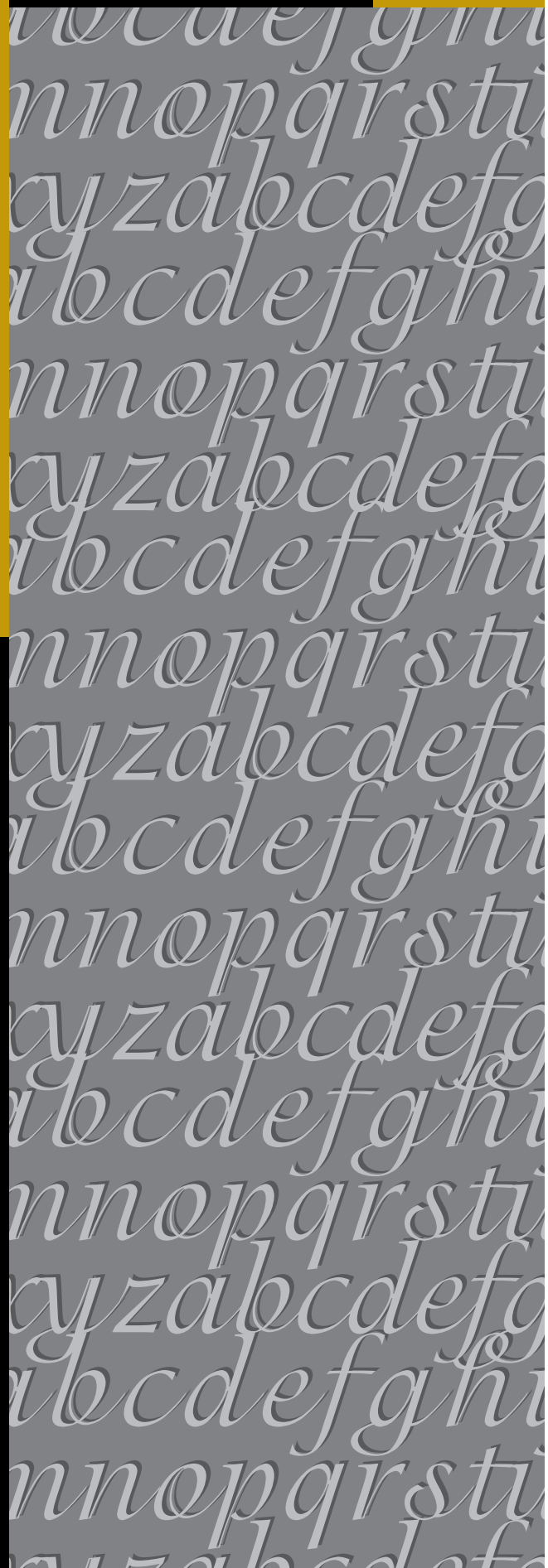


Docência
na Educação Superior



EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE

Volume 5

**Docência na Educação
Superior**

Coordenação-Geral de Avaliação Institucional e dos Cursos de Graduação
Iara de Moraes Xavier

Coordenação-Geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Amir Limana

Coordenação-Geral de Estatísticas da Educação Superior
Jaime Giolo

Coordenação-Geral do Simpósio *Educação superior em debate*
Dilvo Ristoff
Jaime Giolo
José Dias Sobrinho

Organização do Simpósio *Docência na Educação Superior*
Dilvo Ristoff
Palmira Sevegnani

Coordenação Editorial
João Luiz Horta Neto

Docência na
Educação Superior

Coordenadora-Geral da Linha Editorial e Publicações
Lia Scholze

Coordenadora de Produção Editorial
Rosa dos Anjos Oliveira

Editor-Executivo
Jair Santana Moraes

Coordenadora de Programação Visual
Márcia Terezinha dos Reis

Revisão
Luiza Guimarães Lima

Capa
Marcos Alfredo Hartwich

Diagramação e arte-final
Roosevelt Silveira de Castro

Tiragem
1.500 exemplares

Editoria
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep/MEC)
Esplanada dos Ministérios, bloco L, anexo I, 4º andar, sala 418
70047-900 Brasília-DF - Brasil
Fone: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042
Fax: (61) 2104-9812
editoria@inep.gov.br

Distribuição
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep/MEC)
Esplanada dos Ministérios, bloco L, anexo I, 4º andar, sala 418
70047-900 Brasília-DF - Brasil
Fone: (61) 2104-9509
publicacoes@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br/publicacoes>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Docência na educação superior : Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 /
Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília : Instituto
Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5)

1. Educação superior. 2. Professor de ensino superior. 3. Formação
profissional. I. Ristoff, Dilvo. II. Série.

CDU 378.124

SUMÁRIO

Apresentação

Reynaldo Fernandes 7

Introdução

Dilvo Ristoff 9

Parte I – Contribuições

Os docentes da educação superior brasileira

Jaime Giolo 19

Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário

Marília Costa Morosini e Lúcio Morosini 47

Desafios à docência superior: pressupostos a considerar

Silvia Maria de Aguiar Isaia 63

Docência universitária na educação superior

Ilma Passos Alencastro Veiga 85

Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão

Graziela Giusti Pachane 97

Docência na educação superior
Léa das Graças Camargos Anastasiou 147

Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente
no contexto das políticas da educação superior
Vera Lúcia Bazzo 173

Formação continuada de professores universitários:
alguns enfrentamentos necessários
*Amândia Maria de Borba, Cássia Ferri e
Regina Célia Linhares Hostins* 203

Parte II – Debate

Apresentação dos participantes 219

Debate docência na educação superior
Dia 1/12/2005. Debate manhã 223

Debate docência na educação superior
Dia 1/12/2005. Debate tarde 227

Debate docência na educação superior
Dia 2/12/2005. Debate manhã 275

Debate docência na educação superior
Dia 2/12/2005. Debate tarde 291

APRESENTAÇÃO

*Reynaldo Fernandes**

É uma satisfação apresentar mais um volume da série Educação Superior em Debate, uma iniciativa da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep.

Considero que o tema é de extrema importância. Estive há algum tempo em um encontro organizado pela Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, que contou, entre outros, com a participação do professor Hanushek, da Universidade de Stanford (EUA), um estudioso da questão educacional. Em suas pesquisas, procura verificar quais fatores ligados à escola interferem mais diretamente na aprendizagem do aluno. Esses estudos levaram-no a concluir que o elemento que explica a diferença entre uma escola eficiente daquela não eficiente é o professor. Apesar de essas pesquisas estarem relacionadas à educação básica, acredito que o resultado pode ser generalizado para a educação superior.

Evidentemente, na educação superior, existem fatores diferentes que na educação básica como, por exemplo, pós-graduação e atividade do pesquisador.

O mais interessante das suas descobertas é que, ao analisar quais os diferenciais de um bom professor com relação aos demais, Hanushek percebeu que não eram características referentes à formação do docente e nem estavam ligadas ao salário, à sua idade ou à sua experiência profissional, se ele tinha ou não pós-graduação. Descobriu ainda que a questão principal para entender a diferença são os dois primeiros anos de docência, pois é nesse período em que o profissional mais aprende. Depois dessa fase, até o fim da sua atividade, ele mantém a mesma eficiência que tem ao término dos dois primeiros anos de experiência. O

* Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

professor Hanushek, concluindo seu estudo, destaca a importância da formação inicial do professor como um fator determinante no sucesso dos alunos e aponta para a necessidade de programas de formação continuada e acompanhamento profissional.

Essa é uma realidade que eu, como professor da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto, percebo também na minha universidade, isto é, após os professores serem contratados, não recebem formação adicional.

Além disso, existe grande dificuldade em manter esses professores na universidade. Somente este ano, estamos perdendo dez professores. Não sei como é o problema em outras áreas, mas na economia, área em que atuo, o mercado paga salários muito mais atraentes que os nossos.

Esses pontos que abordo servem para destacar a importância desse simpósio, assim como realçar a complexidade do tema.

Em nome do Inep, agradeço a presença de cada um dos especialistas que, com certeza, com seu brilhantismo trarão aportes imprescindíveis para o aprimoramento das políticas públicas direcionadas à educação superior que estão sendo implementadas.

Obrigado a todos e sejam bem-vindos.

INTRODUÇÃO

*Dilvo Ristoff**

Este é o sexto de um conjunto de dez simpósios temáticos sobre a educação superior, promovidos pelo Inep. O primeiro versou a respeito da Avaliação Institucional Participativa, em que discutimos o caso das Comissões Próprias de Avaliação. O segundo tratou das diferentes leituras que estatísticos, psicólogos, pedagogos, matemáticos, entre outros, fazem dos dados que são gerados pelas avaliações. O terceiro abordou a questão da universidade e o compromisso social e também as diversas leituras que a comunidade acadêmica faz. O quarto enfocou os diferentes modelos de educação superior. O quinto destacou a democratização do *campus*. O sexto simpósio trata da questão da docência da educação superior. Nos próximos meses, pretendemos concluir esses dez simpósios, que serão transformados em dez livros. O primeiro volume da série está impresso, o segundo está a caminho da gráfica.

Os simpósios, embora despretensiosos, no seu alcance, são uma tentativa de resgatar o papel central do Inep que é o de, antes da questão das avaliações, dos cadastros e das estatísticas que ele produz, ser um instituto de estudos e pesquisas educacionais. Estamos empenhados em recuperar essa missão básica, ou seja, a energia original do instituto.

Quero agradecer a professora Palmira e também a toda a equipe da minha diretoria pelo trabalho de organização do simpósio e pelo cuidado especial com os aspectos logísticos associados ao evento. Quero agradecer ainda a João Luiz Horta, que terá como tarefa organizar as nossas idéias, devolver para cada um de nós os textos abordados, para que sejam analisados e editados e, posteriormente, transformados em uma publicação.

* Diretor da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes/Inep/MEC).

Meu reconhecimento ao professor José Dias Sobrinho, por nos ter auxiliado na organização deste e de todos os simpósios. Ele é um colaborador antigo e, é preciso dizer, não recebe nenhuma remuneração para fazer esses trabalhos.

Quero ainda agradecer a cada um de vocês por terem aceito tão prontamente participar deste sexto simpósio. Há pessoas de vários segmentos da academia e com diferentes reflexões e visões sobre a docência na educação superior, o que deve tornar esse debate extremamente rico.

A questão da docência da educação superior preocupa todos, de diferentes maneiras. A alguns de nós, pela percepção simples de que a função do professor na educação superior é, em grande parte, uma função “usurpada”. Usurpada por quem? Por profissionais de muitas áreas do conhecimento. E poderia ser diferente? Na educação superior, o médico torna-se professor de nefrologia; o advogado, de Direito Constitucional; o economista, de teoria macroeconômica do desenvolvimento; o engenheiro, enfim, torna-se professor de eletrônica.

A outros, preocupam as crescentes mudanças no *campus*, transformando relações uma vez quase idílicas e feudais, muito mais imaginadas do que reais, e colocando, no lugar da dedicação aos valores clássicos da busca da arte, da ciência e da Justiça, ou seja, do belo, do verdadeiro e do justo, os valores clássicos da universidade, nada além da fria relação monetária e salarial.

A passagem do *status* para o contrato, da *gemeinschaft* para a *gesellschaft*, ou do professor ao servidor, do diretor ao síndico, com certeza está tendo um impacto sobre os nossos afazeres diários no *campus*. E isso precisa ser trabalhado, gostemos ou não, porque estamos diante de uma crescente e dramática dessacralização dos valores acadêmicos tradicionais, gerando o que alguns chamam de “a nova burguesia acadêmica”.

Faz parte do anedotário da educação superior o primeiro dia do ex-reitor da Columbia University – estranhamente, ele era um general, o general Eisenhower, ex-presidente dos Estados Unidos. Ele, em seu

primeiro dia como reitor, foi levado para um passeio pelo *campus*, apresentado ao Conselho Universitário, cumprimentado pelos servidores técnico-administrativos e, finalmente, encaminhado a uma reunião com o corpo docente.

Eisenhauer iniciou a sua fala dizendo que era uma grande satisfação conhecer os servidores – ele usou a palavra *employees*, o que significa empregados – da Columbia University. Logo, o professor Rabi levantou-se no fundo da sala. Ele era um professor catedrático, um sênior professor, de muitos anos de casa, que, até mesmo, ganhou um Prêmio Nobel. Com contida irritação, mas com dignidade, Rabi retrucou: “General, os membros do corpo docente não são empregados da Columbia University. O corpo docente é a Columbia University”.

Somos os principais atores da universidade, acho que poucos duvidam, mas será que é exatamente essa a realidade do nosso dia-a-dia? Eu não sei, mas o que sei é que o que somos, como docentes, muito além das nossas virtudes, qualidades, vícios, defeitos, porque somos, também, as nossas ações, os nossos métodos, as nossas técnicas e procedimentos, somos parte do propósito que orienta a instituição e das visões e missões institucionais nas quais, conscientemente ou inconscientemente, nos inserimos.

Fazemos parte do instrumental que nos rodeia, das bibliotecas, dos laboratórios, das salas de aula, das instalações, que potencializam ou infernizam o nosso trabalho. Nós somos o contexto sociopolítico e acadêmico, que valoriza ou não, com dinheiro, com carreiras, com regime de contratação ou com *status*, ou com reconhecimento, o nosso trabalho. Enfim, somos agentes, ações, agências, propósitos, cenários, para usar a linguagem de Kenneth Burke, formando um todo, difícil de partir.

Nossa expectativa é que a discussão de hoje possa iluminar um pouco os caminhos que deveremos trilhar como governo. Tenho a certeza de que possuímos um material para muito debate, nos próximos dois dias ou dois anos, ou vários anos.

Queria dizer que vamos começar a discussão, com o levantamento que o Inep fez dos docentes da educação superior e que se materializou neste resumo técnico sobre o primeiro cadastro nacional dos docentes da educação superior.

Chamo a atenção para alguns aspectos desse cadastro docente, por ser a primeira vez que conseguimos fazer nítida distinção entre o que é a função docente e o que é docente.

O cadastro permite isso e será atualizado semestralmente pelas instituições, e assim teremos séries históricas importantes que permitirão fazer monitoramentos sobre a mobilidade dos docentes, de titulação.

Apresentaremos dados relacionados a funções docentes, a titulação a o que chamamos de senioridade – o tempo de casa dos docentes –, termo muito usado pelos anglofalantes, que classificam como *seniority*, e sempre o sênior professor tem um *status* todo especial na academia. Visamos a esse conjunto de dados, na perspectiva nacional, por região, por categoria administrativa, por organização acadêmica e por Unidade da Federação, estado a estado.

Deve-se ainda voltar a atenção, por exemplo, para o percentual médio nacional de doutores no sistema, que é de 22,7%. Usamos essa média, mas sabendo que não é um referencial de qualidade, até porque muitas instituições, especialmente as públicas, há muitos anos têm mais de 50% de doutores em seu quadro. E, nessas instituições públicas, alguns departamentos apresentam até 100% de doutores. Então, a média não é exatamente uma referência de qualidade, mas ela permite ver o quadro nacional e como as instituições se situam em relação a essa média.

Graças a esse cadastro, conseguimos também realizar um levantamento sobre as exigências legais estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em 1996, determinou que, pelo menos, 1/3 do corpo docente das universidades deve ter a titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, e 1/3 do corpo docente deve estar contratado em regime de tempo integral.

Chegamos a algumas conclusões assustadoras: várias instituições ainda apresentam um alto índice de não-cumprimento desse requisito legal, ou seja, não possuem 1/3 do seu corpo docente com pós-graduação e nem 1/3 em regime de tempo integral. O mesmo vale para os centros universitários regulados pelo Decreto nº 4.914, o qual estabeleceu que esses centros deveriam ter 15% do corpo docente em tempo integral até dezembro de 2004. O cadastro mostra que muitos centros universitários ainda não cumprem o exigido pelo decreto.

Grande parte das universidades também não cumpre o exigido na LDB com relação à contratação em tempo integral. Então, não é só um descumprimento de algumas instituições, no que se refere à titulação, mas sim de muitas, na questão ligada ao regime de tempo integral.

Entre as revelações importantes desse estudo, gostaria de destacar, por exemplo, o fato de que, embora 22% dos docentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) sejam doutores, pós-doutores, livre docentes, nas estaduais esse percentual é, em média, o dobro. Os mestres constituem o maior grupo de docentes do país, representando 35% o total.

Há 27.336 docentes com apenas o diploma de graduação atuando na educação superior. São 11,8% que têm apenas a graduação. Parece estranho, mas em alguns casos há explicações plausíveis. Lembro-me do caso de um professor de viola, isto é, viola de cocho (chamam assim, no Mato Grosso), o que mais da matéria, mas que não tem graduação e, mesmo assim, foi convidado a fazer parte do corpo docente de uma universidade.

Outro dado interessante é que o número de doutores nos estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte está entre os mais altos da Região Nordeste e supera em 3% a média nacional, para esse nível de titulação. Só que há um detalhe curioso em tudo isso: embora tenham uma excelente relação doutor-matrícula, estão entre os estados com a menor taxa de escolarização na educação superior do país. Apesar de estarem preocupados com a qualidade, em termos de titulação, são pouco

democráticos na quantidade. Não parece, portanto, ser a combinação ideal, pois essa seria que fossem preocupados com a qualidade e também com a oportunidade de acesso.

No sistema de educação superior, existe um doutor para cada 80 estudantes. Mas, a Região Norte, por exemplo, tem um doutor para 165 estudantes, ou seja, o dobro da média nacional. E o Centro-Oeste, um doutor para cada 122 estudantes. Com um detalhe: Goiás é um estado que democratizou bastante o acesso à educação superior, especialmente por meio da rede estadual.

Dos docentes da educação superior, mais de 35 mil atuam em três ou mais de três instituições. Há cem docentes que atuam em cinco ou mais de cinco instituições.

Com relação à senioridade, no setor privado, mais da metade dos doutores tem de zero a cinco anos de casa. No setor público, esse percentual chega a 35%. Então vejam que o setor privado também expressa grande juventude no que diz respeito à titulação.

Podemos perceber que, enquanto no setor público 92% dos doutores são contratados em regime de tempo integral, ou de dedicação exclusiva, no setor privado, apenas 30,9% estão nesse regime de trabalho, ou seja 1/3. Ou, dito de outra forma: enquanto no setor público há apenas 2,5% de doutores horistas, no setor privado, 46% dos doutores são horistas.

Bem, esse é só um pequeno apanhado do conjunto das informações que estão no cadastro e que formaram o cenário inicial que pretende iluminar essas discussões.

Gostaria, por fim, de dizer que infelizmente não vou poder participar deste evento conforme havia planejado. Como promotor de todos os simpósios, sempre os acompanhei do início ao fim. E é importante que todos acompanhem o simpósio do início ao fim, porque o nosso objetivo não é ficar dando passes laterais, mas é ir em direção ao gol. Nosso objetivo é verticalizar, aprofundar o debate sobre essas questões. mas infelizmente eu não vou poder ficar hoje, porque descobriam por aí que

eu devo ser homenageado. Devo, pois, ir a Florianópolis hoje. Espero que entendam a minha ausência. É claro que me sinto lisonjeado com a homenagem que me será prestada pela Academia Catarinense de Letras e, por isso mesmo, não tenho como justificar a minha ausência. Sei que seria percebida como um desrespeito a quem está prestando a homenagem.

Peço, pois, desculpas pela ausência. A coordenação desses simpósios está sob o comando do Professor José Dias Sobrinho, o que me deixa absolutamente tranquilo quanto ao bom andamento dos trabalhos. Agradeço mais uma vez a todos pela presença e pelo apoio ao Inep. A todos um bom um bom simpósio e até breve.

Parte

I

CONTRIBUIÇÕES



OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

*Jaime Giolo**

Neste ano de 2005, o Inep está realizando, pela primeira vez, o cadastro docente da educação superior brasileira. Trata-se de uma coleta semestral de informações, por instrumento eletrônico, cujos dados são fornecidos pelas instituições por meio do pesquisador institucional, que é a pessoa designada pela autoridade máxima de cada instituição para prestar e validar as informações. Os números aqui apresentados são referentes à primeira edição do Cadastro Nacional de Docentes (primeiro semestre de 2005), da qual participaram 1.990 instituições, 86% do total das instituições credenciadas até o início do segundo semestre de 2005, que eram 2.314. Se levarmos em conta que as instituições que não preencheram o cadastro são, geralmente, faculdades recém-criadas e com um número muito reduzido de docentes, podemos considerar que os dados apresentados a seguir estão muito próximos da realidade brasileira. Apesar disso, manda a prudência que se considere essa consolidação de informações como um panorama geral, passível de pequenos reparos, uma vez que, sendo a primeira coleta, é sempre possível detectar determinadas imprecisões conceituais que repercutem sobre os dados fornecidos. Já detectamos, por exemplo, que certas instituições deixaram de registrar os docentes que se dedicavam apenas à pós-graduação, imaginando que o presente cadastro se referia exclusivamente à graduação. Segundo o confronto estabelecido entre os dados do cadastro e dados da pós-graduação *stricto sensu* que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nos forneceu, notamos que o número de professores não cadastrados é pequeno e não distorce a realidade em proporções

* Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF), doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (Nupefe), coordenador-geral de estatísticas da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). E-mail: giolo@upf.tche.br; jaime.giolo@inep.gov.br

consideráveis, mas, mesmo assim, vale proceder *cum grano salis* nesse exercício de interpretação.

Este estudo divide-se em duas partes. Na primeira, focalizo os docentes, considerando-os individualmente a partir do Cadastro de Pessoa Física (CPF) de cada um; na segunda parte, mostr as funções docentes, de acordo com a vinculação institucionai do profissional. Os números são diferentes dependendo de qual conceito se utiliza: os docentes compõem sempre um universo menor que as funções deles, visto que este último conceito considera a vinculação institucional dos docentes, os quais estão ligados a duas instituições, isto é, embora sendo a mesma pessoa, desempenha duas funções docentes.

Primeira Parte: Docentes

Docentes: Brasil e regiões

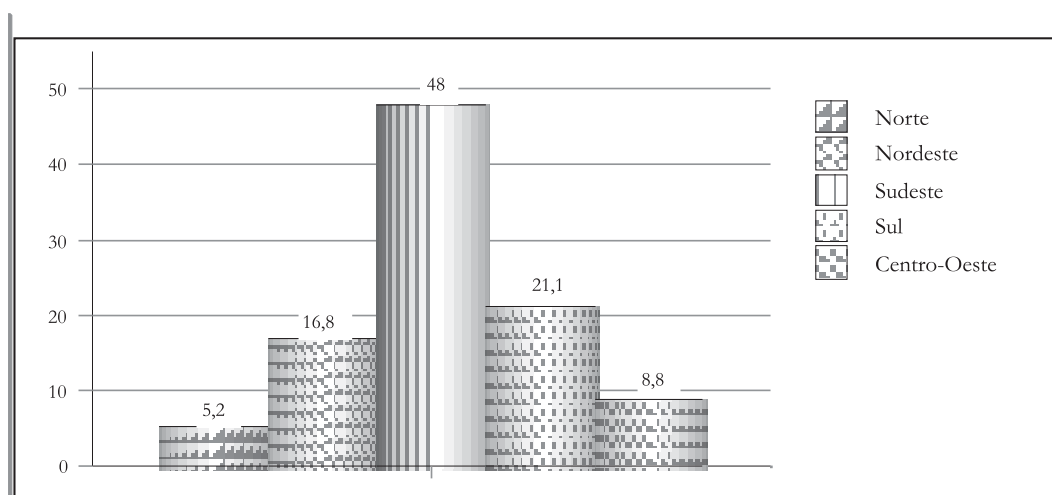
A tabela 1 e o gráfico 1 apresentam o número total de docentes da educação superior brasileira e sua distribuição, absoluta e percentual, entre as regiões geográficas.

**Tabela 1 - Docentes da educação superior, por região
Brasil 2005.1**

Região	Docentes	%
Brasil	230.784	100,0
Norte	12.089	5,2
Nordeste	38.852	16,8
Sudeste	110.732	48,0
Sul	48.740	21,1
Centro-Oeste	20.371	8,8

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

**Gráfico 1 Docentes da educação superior, por região (%)
Brasil 2005.1**



A Região Sudeste detém quase a metade de todos os docentes da educação superior atuando no Brasil. Essa presença destacada do Sudeste vai se mostrar em todas as demais variantes do estudo.

Docentes por titulação

No conjunto dos docentes da educação superior brasileira, mais da metade tem título mínimo de mestre. Os mestres são, percentualmente, o maior conjunto (35%), seguidos dos especialistas (29,4%) e dos doutores (22,7%, somados os doutores, livre-docentes e pós-doutores). De qualquer forma, o percentual de apenas graduados atuando na educação superior é ainda muito expressivo (27.334 ou 11,8). Pode-se perceber também que há um número residual de professores que não chegaram a obter a graduação (2.465 ou 1,1%), mas que continuam trabalhando na educação superior brasileira por sua condição de notório saber, notória especialidade técnica ou por razões de estabilidade no emprego. A tabela 2 apresenta o quadro docente por titulação.

**Tabela 2 - Docentes da educação superior, por titulação
Brasil 2005.1**

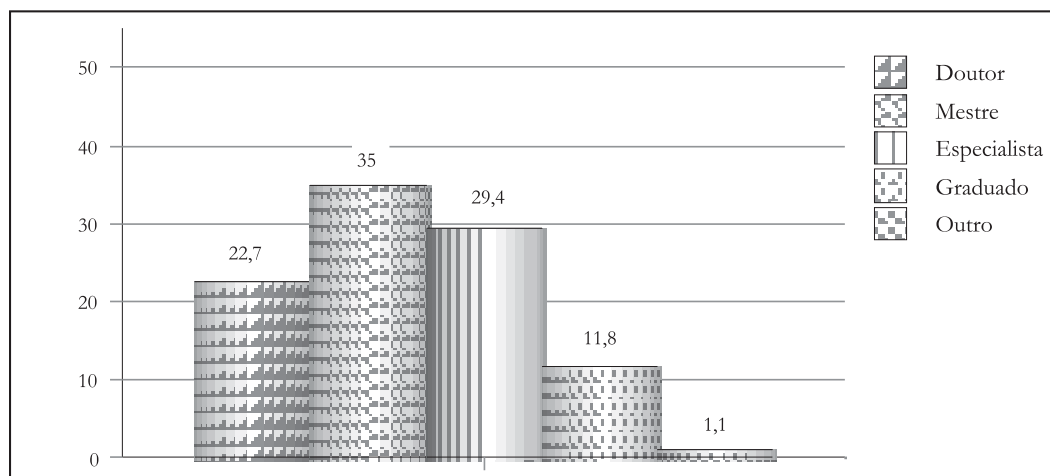
Titulação	Total	%
Total	230.784	100,0
Pós-doutor	2.031	0,9
Livre-docente	2.029	0,9
Doutor	48.316	20,9
Mestre	80.787	35,0
Especialista	67.822	29,4
Graduado	27.334	11,8
Outro	2.465	1,1

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Destaquei na tabela os pós-doutores e livre-docentes porque, embora sabendo que esses títulos não configuram graus de formação, é importante analisar a sua presença no quadro dos docentes, uma vez que, pelo menos no que concerne ao pós-doutorado, trata-se, hoje, de um aprofundamento intelectual muito estimulado pelos programas de pós-graduação do Brasil. Infelizmente, os pós-doutores e livre-docentes estão sobremaneira concentrados em determinados estados: Apenas cinco estados (SP, RJ, MG, DF e SC) detêm 1.557 pós-doutores (76,7%), enquanto o Amapá não tem nenhum, e quatro estados (AC, GO, RR e SE) contam somente com um pós-doutor. Em relação aos livre-docentes, a concentração é mais radical tendo em vista que se trata de uma figura que conta com importância acadêmica em determinadas instituições, especialmente as públicas e, fundamentalmente, as estaduais paulistas. Por isso, São Paulo concentra 1.753 livre-docentes (86,4%), em seguida, vem o Rio de Janeiro com 101 (5,0%). Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Paraná, com números que variam de 20 a 30, detêm 5,3% ou 108 livre-docentes. Três estados não possuem livre-docente e outros cinco estados têm um.

No gráfico 2, a variável doutorado inclui o pós-doutorado e a livre-docência.

**Gráfico 2 - Docentes da educação superior, por titulação (%)
Brasil 2005.1**



Docentes doutores e mestres por região

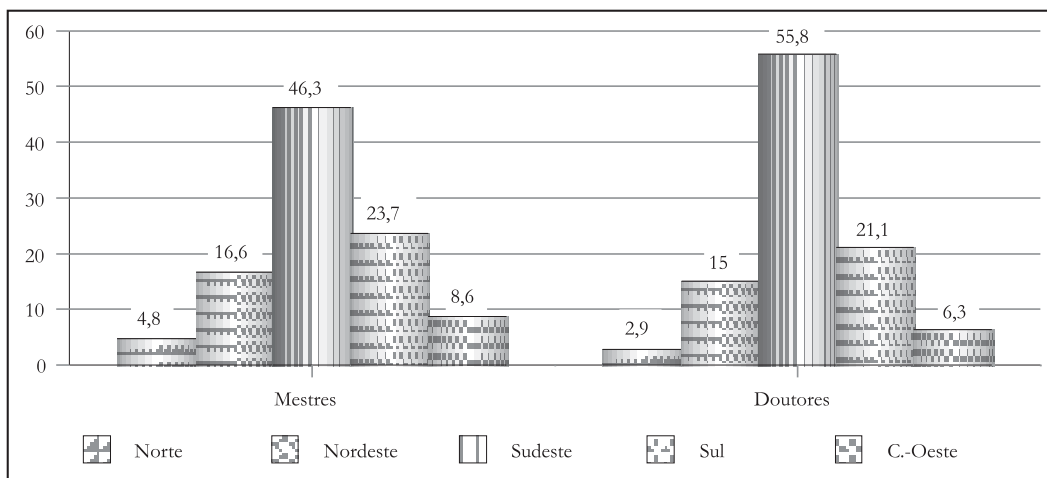
Comparativamente aos doutores, os mestres estão melhor distribuídos pelas regiões do Brasil. O Sudeste, que, no item mestres, detém 46,3% do total, sobe para 55,8% no que se refere aos doutores. As demais regiões apresentam um percentual de doutores inferior ao dos mestres. É o que mostram a tabela 3 e o gráfico 3.

Tabela 3 - Mestres e doutores por região - Brasil 2005.1

Região	Mestre	%	Doutor	%
Brasil	80.787	100,0	52.376	100,0
Norte	3.838	4,8	1.531	2,9
Nordeste	13.408	16,6	7.833	15,0
Sudeste	37.374	46,3	29.201	55,8
Sul	19.180	23,7	10.509	21,1
Centro-Oeste	6.987	8,6	3.302	6,3

Fonte: MEC/Inep/Deacs.

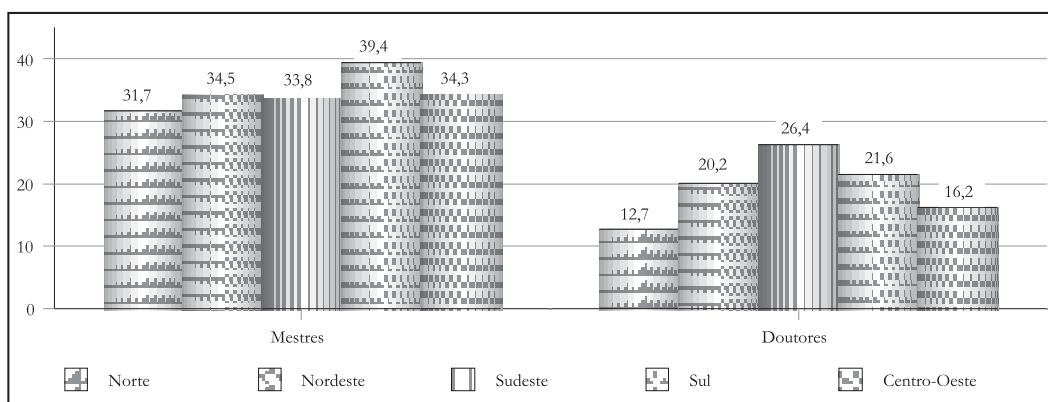
Gráfico 3 - Mestres e doutores por região (%) - Brasil 2005.1



Mestres e doutores em relação aos docentes da região

O gráfico 4 mostra o percentual de doutores e mestres em relação à totalidade de docentes da respectiva região. As linhas pontilhadas apontam os percentuais médios nacionais de mestres e doutores que é de 35% e 22,7%, respectivamente, em relação à totalidade dos docentes do Brasil. Note-se que, no que diz respeito aos mestres, somente a Região Sul ultrapassa a média nacional; enquanto, no tocante aos doutores, cabe à Região Sudeste ultrapassar, com exclusividade, a média nacional.

Gráfico 4 Mestres e doutores em relação aos docentes da região (%) - Brasil 2005.1



Relação entre doutores e matrículas

A tabela 4 apresenta a relação que existe entre o número de doutores e as matrículas dos alunos dos cursos superiores de graduação presencial, por região. Considere-se que o número de doutores baseou-se no Cadastro Nacional de Docentes de 2005.1, enquanto o número de matrículas é tirado do Censo da Educação Superior de 2004. Tendo em vista o alto número de doutores que a região sudeste concentra, é previsível que a melhor relação doutor-matrícula seja dessa região (um doutor para cada 70 alunos matriculados). Em seguida, vem a Região Sul com uma relação de um doutor para cada 75 estudantes matriculados. Apenas a Região Sudeste e a Sul têm uma performance melhor que a média nacional que é de um doutor para cada 79 alunos. A Região Norte está quase despovoada de doutores e sua relação é de um doutor para cada 164 estudantes matriculados.

Tabela 4 Relação entre doutores e matrícula, por região - Brasil 2004 e 2005.1

Região	Doutor	Matrícula	Relação
Brasil	52.376	4.163.733	1/79
Norte	1.531	250.676	1/164
Nordeste	7.833	680.029	1/87
Sudeste	29.201	2.055.200	1/70
Sul	10.509	793.298	1/75
Centro-Oeste	3.302	384.530	1/116

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Os estados com a menor relação entre doutores e matrículas (melhor performance) e os que têm a relação mais alta (pior performance) estão arrolados na tabela 5. Nesta e, principalmente, na tabela 6, pode-se ver os dois pólos da distribuição dos doutores no Brasil, com uma distância intolerável entre um e outro.

Tabela 5 - Estados com a mais baixa e a mais alta relação doutor matrícula - Brasil 2004 e 2005.1

Relação mais baixa		Relação mais alta	
Estado	Relação	Estado	Relação
Paraíba	1/46	Amapá	1/713
Rio Grande do Norte	1/58	Tocantins	1/288
Rio de Janeiro	1/63	Piauí	1/253
São Paulo	1/69	Rondônia	1/243
Rio Grande do Sul	1/71	Maranhão	1/172

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Tabela 6 - Estados com o maior número de doutores e estados com o menor número - Brasil - 2005.1

Relação mais baixa		Relação mais alta	
Estado	Doutores	Estado	Doutores
São Paulo	16.073	Amapá	24
Rio de Janeiro	7.077	Acre	66
Minas Gerais	5.373	Roraima	71
Rio Grande do Sul	4.524	Tocantins	117
Paraná	3.734	Rondônia	129

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Nacionalidade dos docentes da educação superior

A maioria dos docentes que atuam no ensino superior brasileiro tem nacionalidade brasileira, isto é, 227.522 sobre um total de 230.784, o que dá um percentual de 98,6%. Esse número pode ser, entretanto, maior porque 1.128 docentes não declararam a sua nacionalidade. Else docentes tanto podem ser brasileiros quanto estrangeiros. Supondo que exista entre os docentes de nacionalidade não declarada a mesma relação que há entre os de nacionalidade declarada, teremos, mais de 99% de docentes brasileiros atuando no Brasil. Os que são de nacionalidade estrangeira declarada somam 2.134 (0,9%). Na tabela 7, mostro os dez países de onde se originam os professores estrangeiros cujos números são mais expressivos.

Tabela 7 - Países com maior número de professores atuando no Brasil - Brasil - 2005.1

Relação mais baixa		Relação mais alta	
País	Docentes	País	Docentes
Argentina	257	Chile	138
Portugal	194	Alemanha	138
Estados Unidos	151	Itália	106
França	145	Espanha	89
Peru	139	Uruguai	88

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Os professores estrangeiros estão situados preferencialmente na Região Sudeste (1.058 ou 49,6%). Em seguida, vem a Sul (572 ou 26,8%). A Região Nordeste ocupa o terceiro lugar da preferência, com 241 professores (11,3%), depois a Região Centro-Oeste (167 ou 7,8%) e, finalmente, a Região Norte (96 ou 4,5%). Das dez nacionalidades elencadas na tabela 5, só a francesa e a uruguaia demonstram predileção pela Região Sul; as demais, se radicaram preferencialmente na Região Sudeste.

Vínculos institucionais dos docentes

Dos 230.784 docentes que atuam na educação superior brasileira, 199.270 (86,3%) estão vinculados em apenas uma instituição. Os demais 31.514 (13,7%) têm dois ou mais vínculos institucionais. Esses desempenham, portanto, mais que uma função docente. A tabela 8 mostra o quadro dos docentes com seus vínculos institucionais e as funções docentes daí derivadas.

Tabela 8 - Vinculação institucional dos docentes e funções docentes - Brasil - 2005.1

Vínculos	Docentes	Funções Docentes
Com apenas 1 IES*	199.270	199.270
Com 2 IES	26.674	53.348
Com 3 IES	4.110	12.330
Com 4 IES	630	2.520
Com 5 IES	84	420
Com 6 IES	15	90
Com 8 IES	1	8
Total	230.784	267.986

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Segunda Parte: Funções Docentes

Funções docentes por região e titulação

Apesar de haver entre o número de docentes e o número de funções docentes uma diferença substancial em termos absolutos, os percentuais de sua distribuição regional permanecem quase inalterados: Norte – 5,2/5,2; Nordeste – 16,8/16,7; Sudeste – 48/48,8; Sul – 21,1/20,5; Centro-Oeste – 8,8/8,8). No que diz respeito à titulação, nota-se um percentual ligeiramente superior das funções docentes exercidas por mestres (37,2%) em relação ao percentual de docentes mestres (35,0%); as funções docentes exercidas por doutores (21,9%) são percentualmente um pouco inferiores aos docentes doutores (22,7%). É menor também o percentual de funções docentes exercidas por especialista (28,8%) no que se refere aos docentes especialistas (29,4%); igualmente, as funções docentes exercidas por graduados/outros (12,1) são ligeiramente inferiores ao percentual de docentes graduados/outros (12,9%). Isso mostra que os docentes que têm mais que um vínculo institucional são, preferencialmente, mestres. Ou dito de outra forma, as instituições preferem compartilhar (disputar) professores com o título de mestre. Ver tabela 9 e compará-la com as tabelas 1 e 2.

Tabela 9 - Funções docentes por região e por titulação - Brasil - 2005.1

Região	Funções docentes	%	Titulação	Funções docentes	%
Total/Brasil	267.986	100,0	Total	267.986	100,0
Norte	13.954	5,2	Doutor	58.711	21,9
Nordeste	44.816	16,7	Mestre	99.677	37,2
Sudeste	130.728	48,8	Especialista	77.110	28,8
Sul	54.904	20,5	Graduado	29.993	11,2
Centro-Oeste	23.584	8,8	Outro	2.495	0,9

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Funções docentes por categoria administrativa

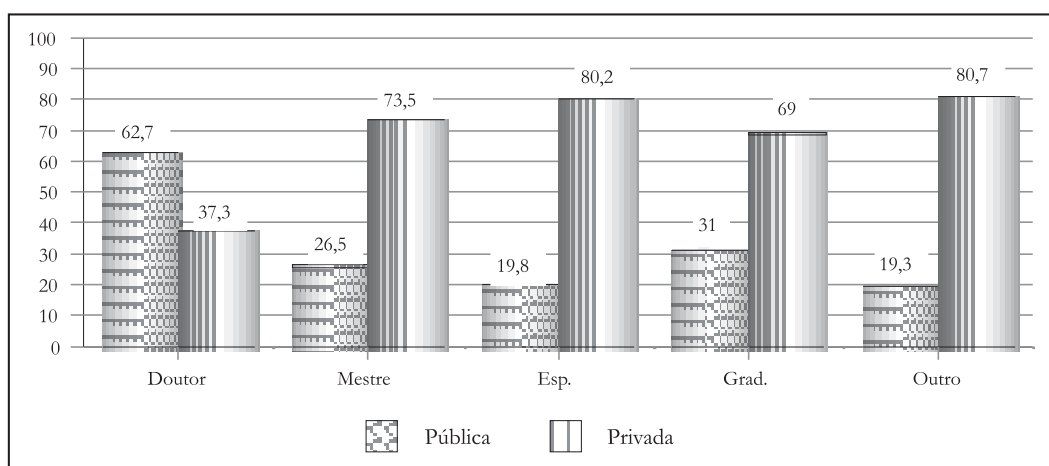
As funções docentes, sob o ponto de vista da categoria administrativa, apresentam-se conforme tabela 10 e gráfico 5, percebe-se então mais uma dimensão da disparidade existente no Brasil: os doutores concentram-se nas instituições públicas e todas as demais titulações têm seu lócus preferencial de abrigo nas instituições privadas. Trata-se de um panorama gerado pela política educacional brasileira que incentivou a criação de pequenas instituições privadas para as quais não há exigência legal de índice mínimo de titulação. É natural que, em um contexto de competição mercantil, as instituições privadas não universitárias contratem os profissionais menos onerosos, ou seja, sem titulação ou com baixa titulação; e as instituições privadas universitárias se contentem com mestres, pois a LDB não estabelece patamares mínimos de mestres e de doutores, mas de professores com pós-graduação *stricto sensu*. Quem está forçando a entrada de doutores nas instituições privadas é a política da Capes, em relação aos programas de pós-graduação, e não propriamente a LDB.

Tabela 10 - Funções docentes por titulação, segundo a categoria administrativa - Brasil - 2005.1

Titulação	Brasil	Pública	%	Privada	%
Total	267.986	88.246	32,9	179.740	67,1
Doutor	58.711	36.793	62,7	21.918	37,3
Mestre	99.677	26.449	26,5	73.228	73,5
Especialista	77.110	15.230	19,8	61.880	80,2
Graduado	29.993	9.292	31,0	20.701	69,0
Outro	2.495	482	19,3	2.013	80,7

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Gráfico 5 - Funções docentes por titulação, segundo a categoria administrativa (%) - Brasil 2005.1



Funções docentes por organização acadêmica

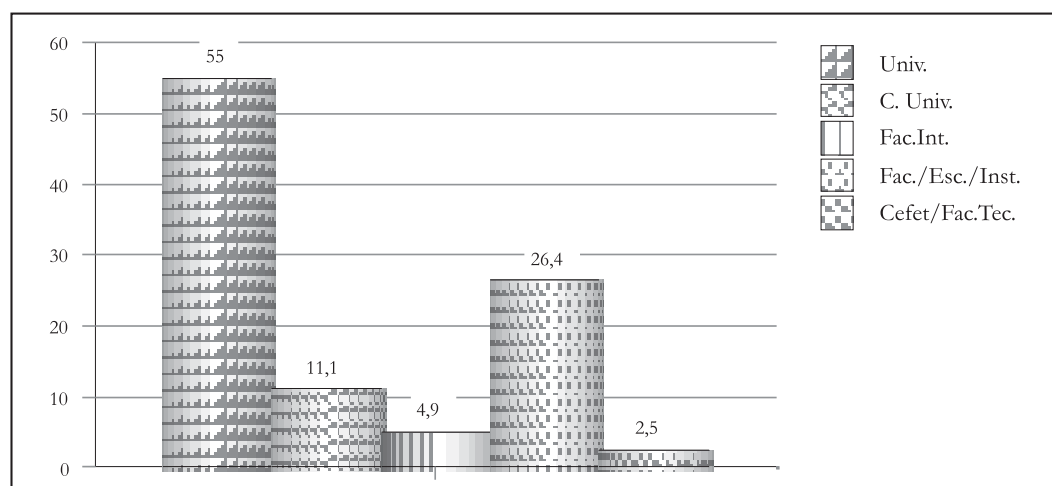
Por organização acadêmica entende-se a classificação das instituições em universidades, centros universitários, faculdades integradas, etc. A tabela 11 e o gráfico 6 mostram como se distribuem as funções docentes pelas diferentes organizações acadêmicas.

**Tabela 11 - Funções Docentes por Organização Acadêmica
Brasil 2005.1**

Organização acadêmica	Funções Docentes	%
Total	267.986	100,0
Universidade	147.510	55,0
Centro universitário	29.804	11,1
Faculdade integrada	13.017	4,9
Faculdade, escola e instituto	70.853	26,4
Centros tec. e faculdade tecnológica	6.802	2,5

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

**Gráfico 6 - Funções docentes por organização acadêmica (%)
Brasil 2005.1**



A distribuição das funções docentes por organização acadêmica guarda certa proporção com a distribuição das matrículas. Segundo o Censo da Educação Superior de 2004, as universidades concentram 56,9% das matrículas, os centros universitários 14,8%, as faculdades integradas 4,8%, as faculdades, escolas e institutos superiores 21,7% e os centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia 1,8%.

Funções docentes por regime de trabalho

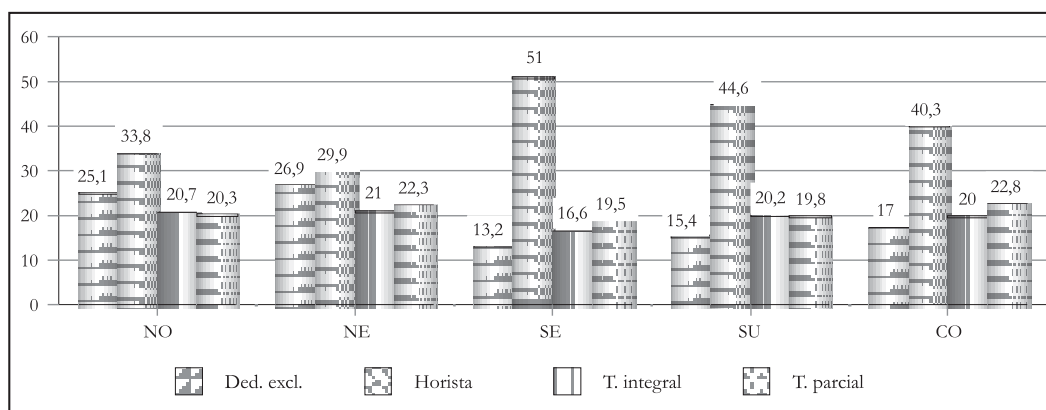
A tabela 12 traz o quadro das funções docentes distribuídas de acordo com o regime de trabalho e segundo a região. O gráfico 7 mostra a mesma distribuição em percentuais.

Tabela 12: Funções docentes por regime de trabalho, segundo a região - Brasil 2005

Regime trabalho	Total	(%)	Região				
			Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Dedicação Exclusiva	45.353	16,9	3.509	12.074	17.310	8.476	3.984
Horista	118.269	44,1	4.723	13.412	66.139	24.481	8.514
Tempo Integral	49.779	18,6	2.895	9.318	21.764	11.090	4.712
Tempo Parcial	54.585	20,4	2.827	10.012	25.515	10.857	5.374
Total	267.986	100,0	13.954	44.816	130.728	54.904	23.584

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Gráfico 7 Funções docentes por regime de trabalho segundo a região (%) - Brasil 2005



Como a tabela e o gráfico demonstram, a Região Norte e a Região Nordeste têm os maiores percentuais de professores com dedicação exclusiva, 25,1% e 26,9%, respectivamente, os quais as colocam acima

da média nacional que é de 16,9%; o Sudeste e o Sul apresentam os percentuais mais baixos (13,2% e 15,4%). A Região Centro-Oeste, com 17% , está na linha da média nacional. Esse fenômeno explica-se por ser a dedicação exclusiva uma figura praticada predominantemente por instituições públicas. Essas, por sua vez, ainda dominam o cenário da educação superior no Norte e no Nordeste. Não mais nas outras regiões, onde a iniciativa privada se alastrou a passos largos. O percentual referente ao tempo integral é basicamente o mesmo em todas as regiões. A quantidade de professores horistas, o maior percentual em cada região, com destaque para o Sudeste (51%) e Sul (44,5%), somada a de professores de tempo parcial, que é o segundo maior percentual nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, indicam que o sistema de educação superior brasileiro assenta em contratos de trabalho relativamente precários. Nada menos que 64,5% dos professores da educação superior são contratados como horistas e tempo parcial.

Funções docentes e o cumprimento da LDB

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabeleceu, no art. 52, incisos II e III, que as universidades, sendo “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, se caracterizam, entre outros aspectos, por ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e “um terço do corpo docente em regime de tempo integral. No art. 88, parágrafo 2º, das disposições transitórias da mesma lei, fixa-se o prazo de oito anos para que os dispositivos supra fossem cumpridos. Desde dezembro de 2004, portanto, as universidades deveriam adotar o que determina a LDB. Pelos dados do Cadastro Nacional de Docentes 2005.1, nota-se que, no item titulação, há ainda algumas instituições que não cumprem a LDB. Mas o problema maior diz respeito ao item “regime de tempo integral”. Nesse aspecto, as instituições particulares apresentam um alto índice de não cumprimento. As públicas, com exceção de algumas instituições municipais e estaduais, seguem o dispositivo. As tabelas 13, 14, 15 e 16

mostram a situação das universidades brasileiras em relação ao dispositivo legal supracitado.

Tabela 13 - Universidades privadas que cumprem e não cumprem o requisito de 1/3 de docentes com titulação de mestre e doutor, por Região - Brasil 2005.1

Região	Total	Cumprem	(%)	Não cumprem	(%)
Brasil	86	82	95,3	4	4,7
Norte	1	1	100,0	-	0,0
Nordeste	6	5	83,3	1	16,7
Sudeste	51	50	98,0	1	2,0
Sul	22	21	95,5	1	4,5
Centro-Oeste	6	5	83,3	1	16,7

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Tabela 14 - Universidades Públicas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de docentes com titulação de mestre e doutor, por Região - Brasil 2005.1

Região	Total	Cumprem	(%)	Não cumprem	(%)
Brasil	84	81	96,4	3	3,6
Norte	11	10	90,9	1	9,1
Nordeste	24	24	100,0	-	0,0
Sudeste	27	26	96,3	1	3,7
Sul	15	15	100,0	-	0,0
Centro-Oeste	7	6	85,7	1	14,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Tabela 15 - Universidades Privadas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de contratação em Tempo Integral, por Região - Brasil 2005.1

Região	Total	Cumprem	(%)	Não cumprem	(%)
Brasil	86	21	24,4	65	75,6
Norte	1	-	0,0	1	100,0
Nordeste	6	2	33,3	4	66,7
Sudeste	51	10	19,6	41	80,4
Sul	22	5	22,7	17	77,3
Centro-Oeste	6	4	66,7	2	33,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Tabela 16 - Universidades Públicas que cumprem e que não cumprem o requisito de 1/3 de contratação em Tempo Integral, por Região - Brasil 2005.1

Região	Total	Cumprem	(%)	Não cumprem	(%)
Brasil	84	77	91,7	7	8,3
Norte	11	10	90,9	1	9,1
Nordeste	24	24	100,0	-	0,0
Sudeste	27	24	88,9	3	11,1
Sul	15	13	86,7	2	13,3
Centro-Oeste	7	6	85,7	1	14,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

O número de instituições públicas e privadas que não cumprem o requisito legal correspondente à titulação do seu quadro docente é inexpressivo e, provavelmente, não aparecerá na próxima coleta do Cadastro Nacional de Docentes, tendo em vista que se trata de um problema de fácil solução. Algumas instituições, por certo, estão na situação de não cumprimento por algum descuido no preenchimento do cadastro. As instituições públicas não terão dificuldade em ajustar, igualmente, o quesito tempo integral. Não é, entretanto, o que ocorre com as universidades privadas, pois, o universo que não cumprem chega a 75,6%. Muitas dessas instituições estão com números de docentes

contratados em tempo integral muito abaixo do exigido pela LDB, o que vai lhe demandar grande esforço para solucionar a questão.

Os centros universitários também têm exigências legais em relação a um mínimo de docentes contratados em tempo integral. O Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003, determinou, no art. 2º, que os centros universitários devem, de acordo com a LDB, cumprir com a exigência de ter um índice de 33% dos docentes com contrato de tempo integral. Esse percentual deve ser alcançado da seguinte forma: “I - quinze por cento, até dezembro de 2004; II - vinte por cento, até dezembro de 2005; III - trinta por cento, até dezembro de 2006; e IV - trinta e três por cento, até dezembro de 2007”.

A tabela 17 apresenta a situação dos centros universitários quanto ao cumprimento do disposto no inciso primeiro do artigo referido.

Tabela 17 - Centros Universitários que cumprem e que não cumprem o requisito de 15% de contratação em Tempo Integral, por Região - Brasil 2005

Região	Total	Cumprem	(%)	Não cumprem	(%)
Brasil	104	61	58,7	43	41,3
Norte	7	3	42,9	4	57,1
Nordeste	3	3	100,0	-	0,0
Sudeste	69	40	58,0	29	42,0
Sul	15	10	66,7	5	33,3
Centro-Oeste	10	5	50,0	5	50,0

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

A média nacional de cumprimento do dispositivo do Decreto nº 4.914 é de 58,7%. O Nordeste é a única região que cumpre integralmente a legislação; o Sul é a que menos cumpre. Os centros universitários também deverão empenhar muito esforço para atender ao decreto, pois, até o fim de 2007, deverão atingir o mínimo de 33% de docentes em tempo integral.

Funções docentes e senioridade

Senioridade é o termo que designa o tempo de vinculação do docente à instituição. Com vínculos estabelecidos no longo prazo, as instituições com percentuais elevados de professores costumam ter comunidades acadêmicas organizadas, fortes e atuantes. Esse conceito indica também que há programas de pesquisa consolidados. Entretanto, instituições cujos professores têm poucos anos de casa, ou são instituições novas ou, sendo antigas, se caracterizam por alta rotatividade de pessoal. Nesse caso, estamos diante de instituições nas quais os processos propriamente acadêmicos têm poucas chances de se concretizarem considerando que suas administrações se fixam mais atentamente em objetivos mercantis que nas atividades-fim da educação, que são o ensino, a pesquisa e a extensão. A tabela 18 e o gráfico 8 mostram a distribuição das funções docentes do Brasil, segundo a senioridade.

Tabela 18 - Funções docentes por tempo de serviço, segundo a categoria administrativa - Brasil 2005.1

Tempo de serviço	Categoria administrativa					
	Total	(%)	Pública	(%)	Privada	(%)
0 a 5 anos	161.355	60,2	31.678	35,9	129.677	72,1
6 a 10 anos	38.453	14,3	14.724	16,7	23.729	13,2
11 a 15 anos	23.426	8,7	13.078	14,8	10.348	5,8
16 a 20 anos	16.294	6,1	9.043	10,2	7.251	4,0
Mais de 20 anos	28.458	10,6	19.723	22,4	8.735	4,9
Total	267.986	100,0	88.246	100,0	179.740	100,0

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Gráfico 8 Funções docentes por tempo de serviço, segundo, a categoria administrativa (%) - Brasil 2005

As instituições públicas são as que tendem a fixar institucionalmente os professores por tempo mais longo. O gráfico 8 mostra que 60,2% dos docentes da educação superior têm vínculo institucional recente (até cinco anos). Nas públicas, os novos professores recentes atingem percentual de 35,9% e, nas privadas, a cifra de 72,1%. Nas públicas, 47,4% dos professores têm vínculo de mais de dezanos; nas privadas, o índice é de 14,7%. Nas tabelas 19, 20, 21 e 22 e nos gráficos 9,10,11 e 12, a distribuição do tempo de serviço dos docentes está discriminada por titulação.

Tabela 19 Funções docentes exercidas por doutores por tempo de serviço, segundo a categoria administrativa - Brasil 2005

Tempo de serviço	Categoria administrativa					
	Total	(%)	Pública	(%)	Privada	(%)
0 a 5 anos	20.860	35,5	8.472	23,0	12.388	56,5
6 a 10 anos	11.328	19,3	6.782	18,4	4.546	20,7
11 a 15 anos	8.573	14,6	6.723	18,3	1.850	8,4
16 a 20 anos	6.460	11,0	5.113	14,0	1.347	6,1
Mais de 20 anos	11.490	19,6	9.703	26,4	1.787	8,2
Total	58.711	100,0	36.793	100,0	21.918	100,0

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Gráfico 9 Funções docentes exercidas por doutores por tempo de serviço, segundo a categoria administrativa (%) - Brasil 2005

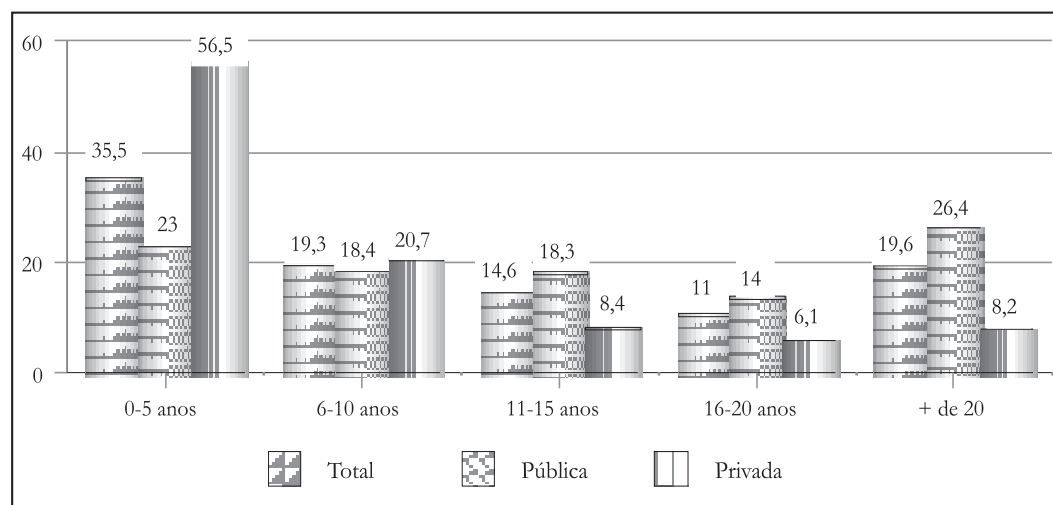


Tabela 20 Funções docentes exercidas por mestres por tempo de serviço, segundo a categoria administrativa - Brasil 2005

Tempo de serviço	Categoria administrativa					
	Total	(%)	Pública	(%)	Privada	(%)
0 a 5 anos	60.788	61,0	9.432	35,7	51.356	70,1
6 a 10 anos	16.868	16,9	5.521	20,9	11.347	15,5
11 a 15 anos	8.908	8,9	4.264	16,1	4.644	6,3
16 a 20 anos	5.357	5,4	2.308	8,7	3.049	4,2
Mais de 20 anos	7.756	7,8	4.924	18,6	2.832	3,9
Total	99.677	100,0	26.449	100,0	73.228	100,0

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Gráfico 10 - Funções docentes exercidas por mestres por tempo de serviço, segundo a categoria administrativa - Brasil 2005

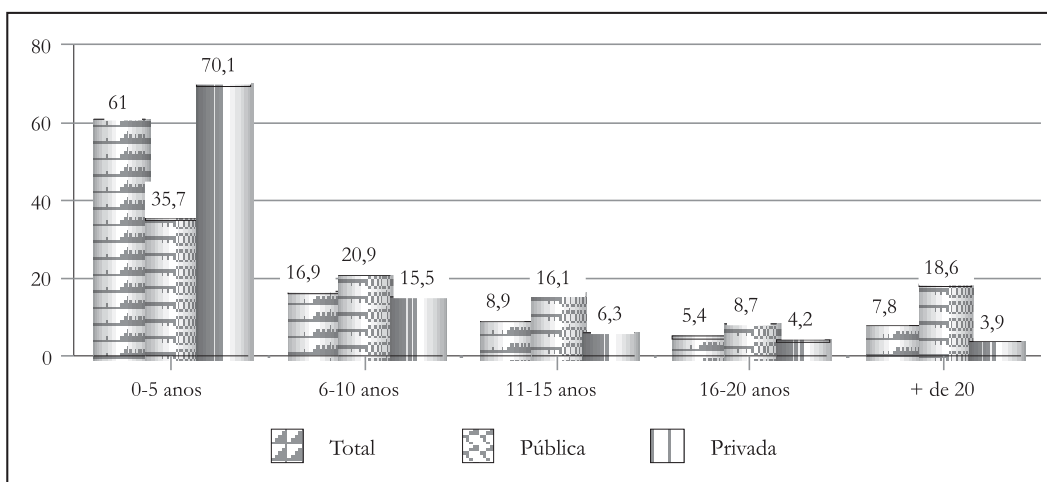


Tabela 21 Funções docentes exercidas por especialistas por tempo de serviço, segundo a categoria administrativa Brasil 2005

Tempo de serviço	Categoria administrativa					
	Total	(%)	Pública	(%)	Privada	(%)
0 a 5 anos	54.724	71,0	7.205	47,3	47.519	76,8
6 a 10 anos	7.874	10,2	1.863	12,2	6.011	9,7
11 a 15 anos	4.614	6,0	1.534	10,1	3.080	5,0
16 a 20 anos	3.445	4,5	1.207	7,9	2.238	3,6
Mais de 20 anos	6.453	8,4	3.421	22,5	3.032	4,9
Total	77.110	100,0	15.230	100,0	61.880	100,0

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Gráfico 11 Funções docentes exercidas por especialistas por tempo de serviço, segundo a categoria administrativa - Brasil 2005

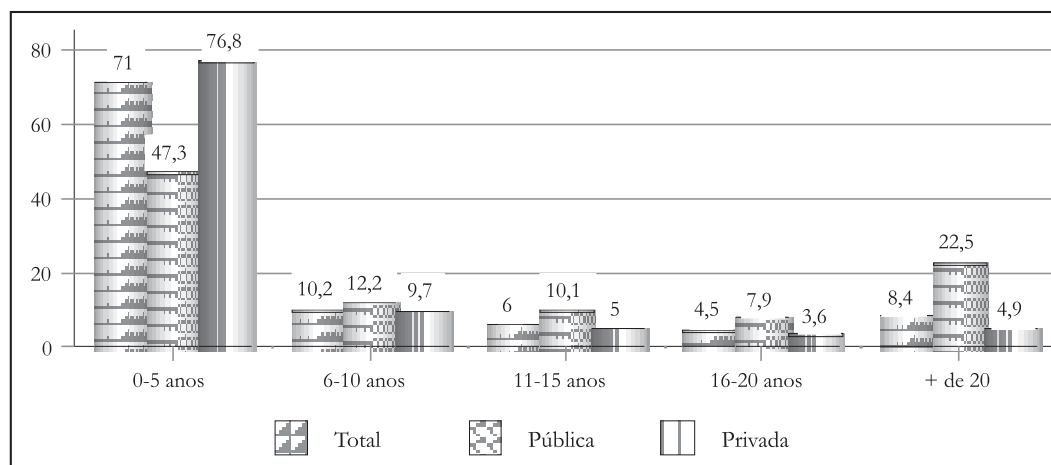


Tabela 22 Funções docentes exercidas por graduados/outros por tempo de serviço, segundo a categoria administrativa Brasil 2005

Tempo de serviço	Categoria administrativa					
	Total	(%)	Pública	(%)	Privada	(%)
0 a 5 anos	24.983	76,9	6.569	67,2	18.414	81,1
6 a 10 anos	2.383	7,3	558	5,7	1.825	8,0
11 a 15 anos	1.331	4,1	557	5,7	774	3,4
16 a 20 anos	1.032	3,2	415	4,2	617	2,7
Mais de 20 anos	2.759	8,5	1.675	17,1	1.084	4,8

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

Gráfico 12 Funções docentes exercidas por graduados/outros por tempo de serviço, segundo a categoria administrativa Brasil 2005



Nas tabelas e gráficos acima, pode-se ver que, enquanto no setor privado mais da metade das funções docentes exercidas por doutores, pós-doutores e livre-docentes (56,5%) têm de zero a cinco anos de atuação na instituição, no setor público este percentual baixa para 23%. Na faixa dos seis aos dez anos de vínculo, os percentuais entre instituições públicas e privadas, aproximam-se de um patamar comum: 18,4%, nas públicas, e 20,7%, nas privadas. A situação inverte-se, em relação à primeira faixa, quando considerados os vínculos institucionais com mais de dez anos: no setor público, o percentual é de 58,5% e, no setor privado, é de 22,7%.

As funções docentes exercidas por mestres que atuam no setor privado, da mesma forma que as dos doutores, têm majoritariamente (70,1%), no máximo, cinco anos de atuação na instituição. No setor público, esse percentual é de 35,7. Com mais de dez de atuação, temos, no setor público, 43,5%, contra 14,4%, no setor privado.

Mesmo entre as funções docentes exercidas por especialistas, percebe-se que o setor privado opera com corpo docente com pouco tempo de atuação na instituição (76,8%, tem até cinco anos de casa). Nas públicas,

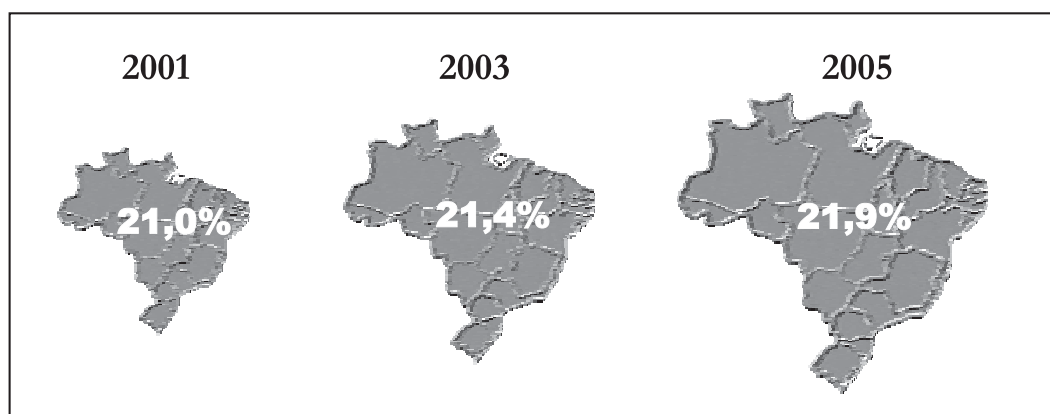
esse percentual é de 47,3%. Com mais de dez anos de casa, o setor privado tem 13,5% de seus especialistas; enquanto o setor público, 40,5%.

Finalmente, em relação às funções docentes exercidas por professores com titulação até graduação, nas instituições públicas, 67,2% estão na faixa de zero a cinco anos; nas instituições privadas, esse índice é de 81,1%. Nas instituições públicas, 27,1% das funções docentes são exercidas por professores com titulação até graduação na faixa de 11 ou mais anos de vinculação; nas privadas, esse índice é de 10,9%.

Funções docentes: evolução

Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2001 e 2003 e os do Cadastro Nacional de Docentes de 2005.1, pode-se observar crescimento, lento mas constante, do percentual das funções docentes exercidas por doutores, conforme mostra o mapa 1.

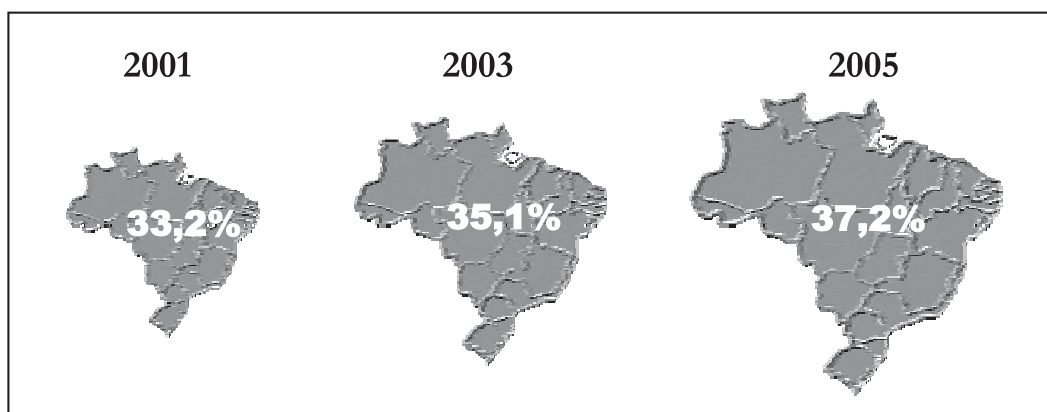
Mapa 1 Evolução do percentual das funções docentes exercidas



por doutores - Brasil 2001-2003-2005

De forma bem mais evidente, também se pode observar o crescimento constante das funções docentes exercidas por mestres.

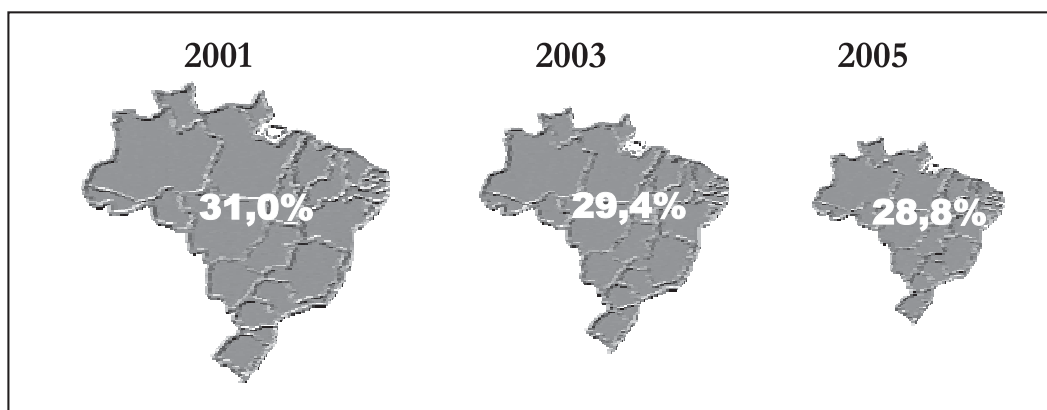
Mapa 2 Evolução do percentual das funções docentes exercidas



por mestres - Brasil 2001-2003-2005

Em relação às funções docentes exercidas por especialistas, a situação é inversa, como mostra o mapa 3.

Mapa 3 Involução do percentual das funções docentes exercidas



por especialistas - Brasil 2001-2003-2005

Esses índices sinalizam claramente que o sistema está se qualificando em um ritmo perceptível, talvez não tanto quanto seria desejável, mas, de qualquer forma importante.

Conclusão

Os dados apresentados neste texto sugerem que a situação do docente na educação superior brasileira configura um quadro diversificado e, de certa forma, indefinido. A diversidade está na titulação, no regime de trabalho, na distribuição regional, nas vinculações institucionais (organização acadêmica e categoria administrativa), na senioridade, e até na nacionalidade. Nesse campo, a nacionalidade brasileira ocupa o lugar de absoluta hegemonia. A diversidade pode significar muitos aspectos, até mesmo fragilidade e deficiência, que é, parece-me, o que melhor qualifica o caso em análise.

Em termos de titulação, temos desde professores sem graduação até pós-doutores e livre-docentes. O elemento promissor a esse respeito é que está aumentando os números e os percentuais de docentes com alta titulação e diminuindo os de baixa titulação. A ampliação e descentralização dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, por um lado, e o estímulo financeiro e de reconhecimento social, por outro, fizeram com que muitos professores, em poucos anos, obtivessem títulos de mestre e/ou doutor. No que se pode aproximar qualificação de titulação, cabe afirmar que o quadro docente brasileiro está se qualificando. Temos mais de 57% de professores com titulação mínima de mestre. Infelizmente, a distribuição dos professores qualificados, seja em termos regionais, seja em termos institucionais, é marcada por grandes discrepâncias.

O empenho em qualificação não veio, entretanto, acompanhado do elemento mais importante de sua contrapartida, que é a fixação institucional do professor e a criação de condições adequadas de trabalho acadêmico. Os índices de 64,5% de professores contratados como horistas e profissionais de tempo parcial e de 60,2% de professores com vínculo recente, menos de cinco anos, mostram que esses docentes não são inseridos em comunidades acadêmicas plenas, com participação no ensino, na pesquisa, na extensão e nas decisões a respeito dos destinos da instituição e da educação. Essa tese é confirmada, até mesmo, pelo fato de que as instituições universitárias privadas e os centros universitários terem demonstrado grande dificuldade em manter 33% do quadro docente

com contrato de tempo integral, como revelou o Cadastro Nacional de Docentes. Com efeito, 75,6% das universidades privadas e 41,3% dos centros universitários não cumprem, a esse respeito, as exigências do inciso II do art. 52 da LDB e do art. 2º do Decreto nº 4.914.

É provável que o agressivo jogo do mercado educacional crie ainda outros problemas para os docentes brasileiros. Na sensível crise financeira das instituições privadas, estão sendo emitidos sinais inequívocos de que os bons níveis salariais do setor privado, praticados, começarão a despencar de forma generalizada. Os impactos que isso terá sobre o sistema da educação superior brasileiro são difíceis de prever, mas é certo que não serão pequenos e nem localizados.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ENTRE A CONVERGÊNCIA E A DIVERGÊNCIA NA BUSCA DO ALOMORFISMO UNIVERSITÁRIO

*Marília Costa Morosini**

*Lúcio Morosini***

O texto analisa a pedagogia universitária, compreendendo-a mais além da relação ensino-aprendizagem institucional, como um processo que, voltado às relações institucionais, não deixa de considerar a inserção dessas no espaço macrossocial. Adotando tal postura vai mais além daquela, que nos efeitos da globalização sobre a mudança organizacional, aposta na tese da convergência (isomórfica), que enfatiza o processo de homogeneização de tais efeitos e a tese da divergência (ídiossincrática) que enfatiza o processo de respostas à globalização como diferente, pluralístico e localizado. Para atender esses objetivos, os autores, metodologicamente, apropriam-se de conceitos da obra *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – EPU* e “conversam” com os mesmos. Este estudo ainda reflete sobre o mundo transnacional, a gestão da educação superior marcada pelo controle estatal, a gestão institucional e a pedagogia universitária transformadora, na perspectiva da formação do professor e da avaliação institucional. O texto analisa algumas considerações quanto aos desafios a serem enfrentados, ressaltando que a perspectiva do alomorfismo, além da mudança organizacional inerente, se transformador for, não pode estar alijado de um caráter de inovação com apoio sócio-histórico.

* Doutora em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pós-doutora no Tereza Losano Long Institute of Latin America Studies (LLILAS)/Universidade do Texas, pesquisadora 1 CNPq, coordenadora da Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (Ries), Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação, Fapergs/CNPq, coordenadora da Rede Universitas/Anped e professora da PUCRS. E-mail: morosini@via-rs.net

** Mestre em Administração/UFRGS, professor da PUCRS. E-mail: luciomor@hotmail.com. Algumas discussões sobre a temática foram realizadas no Seminário Internacional de Educação/Unisinos, 2005.

A partir da década de 1990, a universidade, uma das instituições mais antigas do mundo e que perdura desde o período medieval, passa a sofrer fortes pressões por mudanças, orquestradas por organismos internacionais. Rompem-se as fronteiras geopolíticas e instauram-se estratégias de mercado, nas políticas públicas, na gestão e na prática pedagógica universitária (tese da convergência). No pólo oposto, surge a tese da divergência (ídiossincrática) que enfatiza o processo de respostas à globalização como diferente, pluralístico e localizado. “Nem tanto ao céu, nem tanto a terra”, já afirma o bom-senso do senso comum. Diante da transnacionalização a receitas do Banco Mundial, ao modelo de uma universidade sustentável, heterônoma e competitiva, nos questionamos sobre as potencialidades de manter viva uma instituição universitária, que seja transformadora e não redutível a um modelo único internacionalizado. Em última análise, uma instituição em que o alomorfismo predomine.

A proposição para buscar atender uma universidade com tal estatuto é a fortificação do local, em todos os níveis, acirrando esse posicionamento nos espaços de maior poder do professorado: é o caso da prática profissional pedagógica. Entende-se, esclarecendo o conceito, por epistemologia da prática profissional o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas (TARDIF, 2000, p.10). Assim, o cerne da proposta está alocado na pedagogia universitária, compreendendo-a mais além da relação ensino–aprendizagem institucional, como um processo que, voltado às questões institucionais, não deixa de considerar a inserção dessas no espaço macrosocial (VAIRA, 2004).

Para atender os objetivos deste texto, metodologicamente, nos apropriamos de verbetes publicados na *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* – EPU¹ (MOROSINI et al., 2003) e “conversamos” com os mesmos.

¹ *A Enciclopédia da Pedagogia Universitária – EPU* congrega trabalhos de pesquisadores da Ries (<http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas>), os quais estão voltados ao estudo da educação superior como área de produção de pesquisa e de ensino. A obra, publicada pela Fapergs/Ries, em 2003, constitui-se pelos seguintes tópicos: *pedagogia universitária em instituições de educação superior*, *pedagogia universitária num mundo global* e *Glossário*. Neste terceiro tópico, é apresentado um conjunto

Este estudo ainda reflete sobre o mundo transnacional, a gestão da educação superior marcada pelo controle estatal, a gestão institucional e a pedagogia universitária integradora na perspectiva da formação do professor e da avaliação institucional. O texto analisa algumas considerações quanto aos desafios a serem enfrentados.

O Mundo Transnacional

A ordem econômica contemporânea está assentada na globalização, com forte tendência à transnacionalização. Esses ordenamentos internacionais afetam a relação estado–universidade e a presença do estado avaliador faz-se presente (NEAVE, 1999). Escritos sobre essa relação são apresentados por Dale (1999), Afonso (2000), entre outros autores, na lógica da crise do Estado proposta por Boaventura dos Santos (2004).

Essa perspectiva globalizada estende-se à educação e, no campo do conhecimento, as teorias pós-modernas sobre a universidade passam a ser difundidas e afirmam que a sociedade de hoje transformou-se. Vivemos em uma era da informação na qual o conhecimento é fragmentado por sua instrumentalização e por sua concepção como *comodities*. No período histórico-social anterior, a essência da universidade era a construção da narrativa totalizante, tornando-se a instituição irrelevante para as demandas políticas e culturais da condição pós-moderna. É reconhecido, por um lado, o declínio do monopólio do conhecimento na universidade e em suas antigas funções e, por outro lado, a existência, hoje, de uma diversidade de modelos de universidades e tipos de conhecimento. A universidade pós-moderna (DELANTY, 2001) contesta o conhecimento global e reconhece a emergência de conhecimentos locais. Existem muitos tipos de conhecimento e um

de verbetes, em torno de 200, referente à educação e à pedagogia universitária. Os verbete agrupados em grandes temas, a saber: teoria e história da educação superior; internacionalização da educação superior; políticas públicas da educação superior; gestão da educação superior; formação docente e educação superior; estudante do ensino superior; currículo e prática pedagógica universitária; profissão/trabalho docente; e avaliação da educação superior. O glossário também apresenta relação da legislação brasileira ligada à pedagogia universitária

crescente ceticismo sobre a afirmação de universalismo construído sobre valores da racionalidade cognitiva (MOROSINI, 2003).

Nessa transição entre o moderno e o pós-moderno, paralelo a desreferencialização do conhecimento trazido pela pós-modernidade, os países desenvolvidos propõem como modelo, além da universidade empreendedora,² a universidade sustentável, organização que busca fortificar elementos institucionais mantenedores da transformação, paralelo a novas mudanças: diversificação da base financeira; fortificação do centro diretivo; expansão do desenvolvimento periférico; estímulo à comunidade acadêmica; e integração da cultura empreendedora.

[...] as universidades podem se autotransformar para um caráter altamente pró-ativo e, amplamente, sobre o seu controle. Realizam tal empreendimento construindo um estado constante de orientação para a mudança. Tal organização está fundada nas capacidades de auto-adaptação e de adaptação a uma sociedade em mudança. O desenvolvimento de capacidades para a mudança significa o cerne para uma performance de sucesso (CLARK, 2002, p. 23).

Anteriormente, em 1994, o Banco Mundial “ensinava” lições aos países subdesenvolvidos, como a redução do papel do Estado na universidade e a diversificação, privatização e busca da qualidade universitária. Agora, a caminhada atinge um outro patamar, a universidade sustentável.

A Gestão da Educação Superior

A partir de dezembro de 1996, no Brasil, com a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma transformação significativa na educação superior instaura-se. O sistema que até então se caracterizava pelo forte papel do Estado na sua sustentação, seguindo os ditames internacionais, passa a ter uma expansão desordenada, uma diversificação – de tipos de instituições de educação superior e de tipos

² Clark (2002), define a universidade empreendedora como aquela organização que corre riscos, busca inovações, enfrenta seus assuntos internos, promove mudanças sustentáveis e é ator de seu desenvolvimento.

de cursos, uma redução do papel do Estado – uma privatização e orientasse por uma avaliação em todos os níveis a partir de critérios de qualidade.

Nesse contexto, a gestão da educação superior, seja em nível de sistema ou institucional, também altera-se. A gestão da educação superior é compreendida como:

formas relacionais no plano de concepções (documentos) e/ou de práticas que expressam processos de tomada de decisão e de desenvolvimento de ações institucionais reveladores da racionalidade prevalente. Têm subjacente uma concepção de universidade e sua(s) finalidade(s), englobando premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos (FRANCO, 2003).

A gestão da educação superior expressa, assim, processos decisórios e relações em âmbito local, regional, nacional e internacional entre seus elementos componentes (unidades, setores, corpo docente, discente e funcional), com a sociedade e seus interlocutores do mundo empresarial e de organismos da sociedade civil e com órgãos governamentais.

A gestão universitária tem sido marcada, a partir da última década, pela forte influência do mercado e da globalização e por tentativas frágeis de relações com o terceiro setor. Assim, é ressaltada a existência de fortes tensões na concepção de universidade. A *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* registra que a universidade brasileira apresenta

“uma contraditória superposição de modelos universitários, e, ao mesmo tempo, o trânsito para uma universidade – “pública” e privada – neoprofissional, heterônoma e competitiva”³ (SGUISSARDi, 2003).

³ Pressupõe o princípio da homogeneidade legal, da igualdade de oportunidades ao emprego público, concessão do estado. Cabe ao estado assumir o controle das instituições, dos currículos em sua abrangência nacional, garantindo o conhecimento utilitário e a homogeneidade do sistema, garantindo a competência mínima do corpo docente e dos graus e títulos acadêmicos. O estado tem a legitimidade para, de forma centralizada, ditar as leis maiores, os decretos e a legislação complementar, implementar os serviços das agências burocráticas que fiscalizam o cumprimento das legislações. Eventualmente pode integrar tais prioridades às políticas públicas de educação e aos planos de governo. (Neave and Van Vught, 1994; Leite, 2002 a).

A GESTÃO EM NÍVEL DE SISTEMA – O CONTROLE ESTATAL

A partir da década de 1990, um forte controle estatal sobre a educação superior faz-se sentir, apresentando características de modelos autoritários, seja da avaliação como modelo de controle das universidades pelo Estado,⁴ ou avaliação como modelo de supervisão das universidades pelo Estado.⁵

O aparato burocrático existente se aprimora e se expande. Cria-se um sistema nacional de avaliação da educação superior: conjunto de processos de avaliação, integrado por: a) censo da educação superior; b) avaliação institucional; c) Exame Nacional de Cursos (ENC)/Provão; d) avaliação das condições de ensino, que são realizadas pelo Inep; e e) a avaliação da pós-graduação, feita pela Capes.

O Estado, utilizando a mesma lógica já em ação em outros processos, como a avaliação da Capes, busca a legitimação do controle avaliativo com a inclusão de membros da comunidade científica no processo. É o caso da inclusão da avaliação do ensino superior, que abarca a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), por uma Comissão de Especialistas (CEE), e outros mecanismos.

Com a posse do governo popular, em 2002, algumas medidas são tomadas no processo avaliativo estatal. É criado o Sistema Nacional de

⁴ Pressupõe o princípio da homogeneidade legal, da igualdade de oportunidades ao emprego público, concessão do Estado. Cabe ao Estado assumir o controle das instituições, dos currículos em sua abrangência nacional, garantindo o conhecimento utilitário e a homogeneidade do sistema, assegurando a competência mínima do corpo docente e dos graus e títulos acadêmicos. O Estado tem a legitimidade para, de forma centralizada, ditar as leis maiores, os decretos e a legislação complementar, implementar os serviços das agências burocráticas que fiscalizam o cumprimento das legislações. Eventualmente, pode integrar tais prioridades às políticas públicas de educação e aos planos de governo (NEAVE; VAN VUGHT, 1994; LEITE, 2002a).

⁵ Como elemento para a diversificação das instituições, obedece ao princípio da diversidade e da aceitação do mercado. Nesse modelo, o Estado tem uma participação mais distante, até certo ponto respeitando a autonomia das universidades e visando à modernização da economia. A atividade de supervisão estabelece-se fundamentalmente pela capacidade de avaliação da performance das instituições. Ao Estado cabe fixar os parâmetros da qualidade presumida das instituições. Essa seria a figura do Estado avaliador, mais supervisor que controlador detalhista. Um estado mais voltado para a articulação política, usando a avaliação de resultados, a sanção, premiação como estímulo, em lugar do controle a priori (NEAVE; VAN VUGHT, 1994; LEITE, 2002a)

Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tem como objetivos a melhoria da qualidade na educação superior e a orientação da expansão, respeitando a diversidade, a autonomia e a identidade das instituições. Sua coordenação é realizada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), cujo órgão executor é o Inep. Esse sistema avaliativo está apoiado em três pilares: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Paralelamente, aprova-se, em 2005, o quarto Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), ⁶ inicia-se a implantação de algumas medidas de cunho social, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) ⁷ e instaura-se uma proposta de reforma universitária (projeto encaminhado ao Legislativo), que tem como pontos polêmicos: na perspectiva da inclusão social, a questão das cotas para minorias étnicas e sociais e a questão da assistência estudantil, com a instituição do primeiro emprego acadêmico, da loteria federal para carentes e da bolsa permanência; na perspectiva da universidade como instituição nacional, a participação do capital estrangeiro na universidade privada e o financiamento das IES públicas; na perspectiva da gestão institucional, a questão da autonomia, acompanhada pela implantação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a escolha do reitor, a regulação das fundações de apoio e a instituição de um conselho comunitário. Também está sendo proposto nessa reforma universitária a criação do sistema federal de educação superior.

⁶ Propõe-se o crescimento do sistema como um todo e sugerem-se modelos alternativos e ações que atendam às necessidades regionais, considerando o planejamento estratégico do país. São discutidos novos modelos e políticas de cooperação internacional visando ao aprimoramento do sistema. Reafirma-se que a avaliação deve ter base na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto desses resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade.

⁷ Bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais (meia-bolsa) para cursos de graduação e seqüências de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Tem como critérios a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), renda familiar per capita de até três salários mínimos e ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em instituição privada com bolsa integral, ou ser portador de necessidades especiais, ou atuar como professor da rede pública de educação básica, no efetivo exercício do magistério e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição, desde que esteja buscando vaga em curso de licenciatura ou de Pedagogia. Nesse caso, a apresentação de renda familiar per capita de até três salários mínimos não é necessária.

A Gestão Institucional Sustentável

A gestão da educação superior ocorre também no plano das instituições de ensino superior. Essas não estão isoladas das pressões nacional e internacional. Nesse contexto, os efeitos da globalização sobre a mudança organizacional são considerados de larga extensão e ambíguos e podem ser identificados segundo duas interpretações opostas: a tese da convergência (isomórfica), que enfatiza o processo de homogeneização dos efeitos e a tese da divergência (ídiossincrática), que enfatiza o processo de respostas à globalização como diferente, pluralístico e localizado. Vaira (2004) propõe uma terceira possibilidade: o alomorfismo organizacional, que integra as perspectivas anteriores e interpreta a mudança como dinâmica. Reconhece que apesar das organizações adaptarem padrões institucionais diante de suas estruturas formais e níveis de organização, bem como ao seu contexto social, é possível identificar um conjunto comum de padrões institucionais ou de arquétipos institucionais, que estruturam a organização institucional e seus comportamentos.

Assim, a tese da divergência dos efeitos da globalização sobre a organização,⁸ também denominada de alomorfismo organizacional da educação superior, é definida como a perspectiva que, situada entre a macro-estrutural (novo institucionalismo e mudança isomórfica) e a microanálise (mudança estratégica, teoria da translação e mudança polimórfica), oferece um quadro sintético da mudança organizacional universitária que ocorre em face da pressão macroestrutural e capacidades do local (nacional e organizacional) para se adaptar e ajustar aos imperativos e arquétipos do global (VAIRA, 2004).

⁸ As políticas nacional e local, econômica e cultural traduzem e reformam as tendências globais em face de suas culturas, histórias, necessidades, práticas e estruturas institucionais. O local é caracterizado por divergências e heterogeneidade inter e entre nações; o processo de localização está ocorrendo tanto nos setores da educação superior como nas instituições como um todo; o papel das políticas nacionais é visto ainda como relevante para a organização e formatação dos setores da educação superior de acordo com as necessidades sociais, econômicas e da cultura nacional; é também caracterizado por exigências advindas da herança do passado.

As instituições sofrem fortes pressões para atingirem a sua missão ao mesmo tempo em que sejam empreendedoras e promovam a mudança inovadora que as garanta como sustentáveis.

A Pedagogia Universitária Integradora

Paralelo aos ditames dos organismos multilaterais, dos quais o mais diretamente ligado à educação é o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (1999) destaca a importância do professor para o processo de ensino-aprendizagem e estabelece como eixos norteadores da educação no século XXI o aprender a conhecer (cultura geral que possibilite a inserção em um universo em transformação e a ampliação de possibilidades); o aprender a fazer (desenvolvimento da formação profissional); o aprender a conviver (uma educação aberta ao diálogo e ao compartilhamento de idéias e vivências comuns); e o aprender a ser (comportamento justo e responsável).

No campo da concepção integradora, a pedagogia universitária é entendida em uma postura mais além que as concepções de didática e envolve

o docente como intelectual público, um protagonista do ato pedagógico e formativo que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética e da emancipação humanas; o conhecimento social, um conceito que engloba e reconfigura saberes científicos, da academia, com saberes do cotidiano, das pessoas, que se constrói através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento “vivo” e conhecimento “morto,” resgatando o humano da relação educativa; a inovação pedagógica, uma ação criadora de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa, ou uma ação situada no patamar da transição paradigmática, com reconfiguração de saberes e poderes; a avaliação institucional, um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos da instituição, mostrando a “qualidade da diferença e a diferença desta qualidade” para a construção de um projeto político-pedagógico integrador para

o seu desenvolvimento; as novas tecnologias da comunicação e da informação, uma técnica e uma possibilidade articuladora para a constituição de teias de conhecimento, de redes interativas que caracterizam pedagogias inovadoras presenciais e não presenciais, visíveis e não visíveis [...](LEITE, 2000).

Nessa concepção de pedagogia universitária, a prática pedagógica não é reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórico e cultural, datado e situado, em uma relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 1999).

Para auxiliar nessa prática pedagógica democrática, a própria legislação prevê, em âmbito escolar, uma gestão compartilhada, que tem entre suas estratégias principais o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Grillo (2003) conceitua o projeto político-pedagógico como o documento sempre provisório que afirma publicamente aquilo em que acredita uma determinada comunidade educativa e que procura fundamentar uma prática pedagógica concreta. Origina-se em um processo participativo de construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição. Tem implícita a utopia como impulsionadora de uma coletividade em busca do novo e do desejado, constituindo a essência de uma prática vivida, em um dado espaço e tempo histórico-cultural. A autora ainda complementa que o PPP traduz, ao mesmo tempo, a intenção do que se pretende realizar – projeções, inovações, mudanças e rupturas – e, principalmente, coragem e ousadia para propô-las. Exige a construção de um processo participativo com a busca de adesão voluntária daqueles que contribuem com conhecimentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. Isso significa que toda a construção, a execução e a avaliação do projeto sustentam-se na participação responsável.

Enfim, uma prática que não fique limitada a um modelo aplicacionista do conhecimento, idealizado segundo uma lógica disciplinar, sem lógica

profissional, em uma relação sujeito–objeto que não executa um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos, pelos quais os futuros professores recebem e processam essas informações (TARDIF, 2000).

Nessa noção de pedagogia universitária transformadora, a figura docente é fundamental. Um docente que realize uma prática do diálogo entre professor e aluno. “O diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. O diálogo é, em si, criativo e re-criativo” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 13-14). Entretanto, o exercício do diálogo enfrenta inúmeros desafios entre os quais se destaca a própria característica que a profissão docente está marcada hoje: a solidão pedagógica, conceituada como o sentimento de desamparo dos professores diante da ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Os professores ingressam no ensino superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa e na experiência passada com alunos do ensino superior. Assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor (ISAIA, 1992, 2002a).

Autores como Tardif registram também como desafio a profissionalização da educação, renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor, buscando conferir-lhe o estatuto de profissão, a superação da crise geral do profissionalismo. Essa crise tem como causa: crise da perícia profissional, que é a dos conhecimentos, das estratégias e das técnicas profissionais por meio das quais certas profissões procuram solucionar situações problemáticas concretas. A ausência de referências comuns gerou a impressão de que a profissão não dispõe de um repertório de saberes estável, codificado, consensual e portador de imputabilidade; crise da formação profissional, isto é, grande insatisfação quanto à formação oferecida nas faculdades e institutos profissionais, dominados por culturas disciplinares e por imperativos da

produção de conhecimentos e não assentados na realidade do mundo do trabalho profissional; crise do poder profissional, que mostra que tanto o político como o poder de competência refere-se à perda de confiança que o público e os clientes depositam no profissional; crise da ética profissional, que é a dos valores que guiam os profissionais e que não têm princípios claros, regulares e consensuais; crise do professorado, que estabelece a situação marcada pela ambigüidade do trabalho docente, apresentando-se como um movimento pendular entre profissionalismo e proletarização; falta de reconhecimento social do professor na sociedade contemporânea, fonte de mal-estar entre os docentes; perda do controle de suas qualificações; ausência de sentimento de pertença a uma categoria profissional; e polissemia do termo formação do professor.

Mas como o docente constrói os seus saberes, ou seja, o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional. Na afirmação de Tardif (2000), são plurais e heterogêneos, constituídos processualmente na existência das pessoas. No caso dos professores, os saberes docentes são as matrizes para o entendimento das suas capacidades de ensinar e aprender. Para Oliveira (2003), são todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no próprio tempo/ espaço de atuação do professor. Incluem os experienciais, os acadêmicos, os profissionais, os curriculares, os saberes disciplinares, entre outros, passíveis de sistematização, produtos das culturas docentes (CUNHA, 1999).

Os autores do campo da formação de professores afirmam que, para a construção dos saberes, o processo de desconstrução da experiência, ou seja, o decompor a história de vida identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente e fundamentada, é necessário. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. Exige dos homens, como explica Freire (1987, p. 100), uma “arqueologia” da consciência, por meio do esforço que eles podem, em

certo sentido, refazer caminhos que levam a processos emancipatórios (CUNHA, 1999).

Nesse contexto de aceite da concepção de saberes, de negação do processo de formação de professores, intitulado de modelo aplicacionista do conhecimento, busca-se o modelo da prática profissional na formação de professores. Esse é um modelo epistemológico com base em uma ideologia que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Essa prática procura revelar tais saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em razão dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Compreende também a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000).

Desafios para o Alomorfismo

O alomorfismo, além da mudança organizacional inerente, se transformador for, não pode estar alijado de um caráter inovador. Mas uma inovação não restrita a um “repaginamento”, palavra neologista que significa uma maquiagem em velhas formas, mas uma inovação compreendida em uma perspectiva histórica social marcada por atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; reconfigurações dos saberes anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico–saber popular, ciência–cultura, educação–trabalho, etc.; reorganização da relação teoria–prática, rompendo com a dicotimização; e perspectiva orgânica

no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida (CUNHA,1999). E, principalmente, buscar alcançar uma concepção de pedagogia universitária integradora, ou seja, aquela postura que procura aglutinar as funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, respeitando os princípios de cada.

Essa inovação (LUCARELLI, 2000) pretende alcançar um processo avaliativo plurirreferencial, complexo, polissêmico, com múltiplas e heterogêneas referências⁹ e uma avaliação como modelo de ação contra-hegemônica ou de responsabilidade democrática, como propõe Leite, isto é, um processo de análise, estimativa ou juízo de valor, mediante o qual se procuram qualificar as atividades universitárias de modo sistemático e rigoroso com vistas à sua transformação e auto-sustentabilidade.¹⁰

Referências

AFONSO, A Janela. “Reforma do Estado e Políticas Educacionais: alguns tópicos para discussão”. In: *Anuário GT estado e política educacional: políticas, gestão e financiamento da educação*. 23 Reunião Anual da Anped – Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. Caxambu, p. 15 - 36, set. 2000.

⁹ Não é uma simples disciplina, com conteúdos delimitados e modelos independentes. É um campo de conhecimento cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado. Não sendo monorreferencial, expressa-se de diferentes modos e constitui distintos modelos. A avaliação deve ser entendida em seu funcionamento sócio-histórico (DIAS SOBRINHO, 2002).

¹⁰ Como instrumento de responsabilidade democrática, a avaliação é também um instrumento político, que atende às necessidades endógenas da instituição e às necessidades exógenas, em que se buscam novos mecanismos de relação universidade – sociedade; universidade – governo –setor público, por meio de um processo sustentado de reformas. A universidade assume uma posição antecipatória, na medida em que realiza a avaliação institucional sem a solicitação do Estado, não solicita fundos públicos especiais para essa iniciativa e não contrai empréstimos de órgãos financeiros internacionais para realizá-la (LEITE, 2002a).

BOURDIEU, P. 1983. “O campo científico”. In: *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu, n. 39. São Paulo: Ed. Ática, 1983 (Série Sociologia).

CLARK, B. “Sustaining Change in universities: continuities in case studies and concepts”. Plenary Address. 24th *Annual EAIR Forum*, September 8-11. Prague, Czech Republic, 2002.

CUNHA, M. I. 1999. “Profissionalização docente: contradições e perspectivas”. In: *Desmistificando a profissionalização do magistério*. VEIGA, I; CUNHA, M (Orgs.). Campinas: Papirus Editora. p. 127 -148.

DALE, R. 1999. “Globalization and education: demonstrating a common world educational culture or locating a globally structured educational agenda?” *Educational Theory*, v. 50 n. 4, p. 427 - 448, 1999.

DELANTY, G. “Challenging Knowledge: the university in the knowledge society.” UK: RSHE, 2001.

DIAS, Marco Antônio. 2002. “Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?” In: *Universidade: um lugar fora do poder*. Panizzi, Wrana M^a (Org.). Porto Alegre: UFRGS Ed. 2002. p. 31 - 109.

FERNANDES, Cleoni. 1999. “Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento”. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

FREIRE E SHOR, Ira. “Medo e ousadia: o cotidiano do professor.” Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRILLO, M. C. 2000. “Projeto político-pedagógico e avaliação: uma relação necessária.” *Avaliação: uma discussão em aberto*. ENRICONE, D.; GRILLO, M. C. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

LEITE, D.; TUTIKIAN, J.; Holz, N. (Org.). “Avaliação e compromisso – construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública”. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

LUCARELLI, E. “El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica em la formación”. Buenos Aires: Paidós, 2000.

MOROSINI, M. (Org.). “Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.” 2. ed. Brasília, Plano, 2001.

Morosini, M.C. (Org.). “Enciclopédia de Pedagogia Universitária”. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

NEAVE, Guy. “On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe: 1986 – 1988”. *European Journal of Education*, v. 23, n 1/2. p. 7 – 23, 1999.

SANTOS, B. “A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade”. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. “A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.” *24ª Reunião Nacional da ANPED*. Poços de Caldas. Rio de Janeiro: D,P & A. CD Rom, 2003.

_____. “Avaliação da Educação Superior”. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. 2000. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.” *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, p. 5 - 24. jan./fev./mar./abr, 2000.

UNESCO. “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, Paris: Conferência Mundial sobre Ensino Superior”,1999.

MASSIMILIANO, Vaira. “Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis”. *Higher Education. Kluwer Academic Publishers*, 48, p. 483 – 510, 2004. <http://prouni.mec.gov.br/prouni/> http://www.cefetba.br/cpa/downloads/Orientacoes_gerais.pdf

DESAFIOS À DOCÊNCIA SUPERIOR: PRESSUPOSTOS A CONSIDERAR

*Silvia Maria de Aguiar Isaia**

Apresentação

Este artigo mostra que a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor.

Assim, as pressuposições que perpassam o texto partem da concepção de que o professor é um ser unitário, entretecido pelo percurso pessoal (ciclo vital), pelo profissional (os vários caminhos construídos pela profissão) e pelo institucional (os diversos contextos em que atua ou atuou).

Em razão disso, a compreensão que se tem de seu processo formativo envolve o entendimento de que ele é de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira, em uma ou em diferentes IES. Os esforços que eles realizam para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, em um contexto institucional concreto.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de estudos que levem em conta a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo.

* Professora doutora em Ciências Humanas pela UFRGS, professora do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora pesquisadora do Centro Universitário Franciscano (Unifra) e pesquisadora CNPq.

A estrutura deste texto organiza-se a partir de fios teóricos e investigativos que dão consistência à discussão realizada e contemplam pressupostos relativos à realidade da docência e suas conseqüências; à compreensão do processo de formação docente; à construção de concepções e como essas podem orientar os diferentes modos de viver a docência e entendê-la; por fim, às situações enfrentadas pelos professores e pelas IES em que estão inseridos. Todo esses setores estão inter-relacionados e, por uma questão didática, são enunciados separadamente.

Portanto, os desafios da docência superior decorrem de sua complexidade e da multiplicidade de questões/pressupostos que a constituem.

Realidade da Docência

Quando se busca entender a docência superior e o papel dos docentes, é necessário, como afirma Zabalza (2004), levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo. Entre as mais significativas, notam-se: de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais.

A partir de então, é possível questionar: em razão dessas transformações, como fica o exercício da docência? Os professores apresentam condições formativas para enfrentar as novas demandas que a sociedade impõe à universidade? Esta última, por sua vez, em termos de organização estrutural, de recursos humanos e financeiros está preparada para enfrentar as demandas? Como considerar de forma

integrada as peculiaridades e as necessidades oriundas das instituições e dos professores que nela labutam? Como coordenar as políticas da educação superior e os mecanismos de controle interno e externo, vinculados principalmente às políticas de financiamento? O que é prioritário para o docente em decorrência de tais políticas? A produção pode se compor como acadêmico-científica e também como pedagógica? Qual o novo conceito de formação que está sendo gerado? O professor está consciente de que sua função como formador é apenas uma das dimensões de uma formação que se constitui como permanente? Quanto a sua própria formação, ela é vista por ele como um processo? Por que tantos docentes confundem formação com aquela oferecida, estrito senso, nos bancos acadêmicos, seja na graduação seja na pós-graduação? Como fica a relação entre conhecimento específico e pedagógico? Essas são questões que precisam estar presentes quando se discute a realidade da docência.

Ao se levar em conta de pesquisa de Isaia, 1992 (2001, 2002, 2003a, 2003b, 2005) e de Isaia e Bolzan (2004), constata-se uma série de aspectos que pode contextualizar a docência superior e serve de contraponto às questões que foram expostas.

Chama atenção a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente. Essa constatação vai ao encontro de outras pesquisas como as de Zabalza (2004); Marcelo Garcia (1999); Mizukami et al. (2002); Behrens (1996).

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura direcionam-se à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação lato ou estrito senso, apenas

está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais.

Apesar do entendimento institucional de que os docentes são os responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior. Essa assertiva é confirmada por vários outros pesquisadores, entre eles Morosini (2001); Zabalza (2004); Masetto (2000 e 2001). Tal descaso pode ser comprovado pelo fato de os critérios de seleção e progressão funcional, adotados, estarem centrados principalmente na titulação e na produção científico-acadêmica, o que não garante uma educação de qualidade. Nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores e ou de fomento como o MEC, a Capes e o CNPq não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência.

Sabe-se que, corroborando com essas constatações, pelos critérios adotados pela cultura acadêmica, o ingresso na carreira docente pressupõe mestrado ou doutorado. Em razão disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados da progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. Zabalza (2004) entende que o rompimento da cultura individualista pelas instituições de ensino superior é o primeiro passo para a construção efetiva do desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, da formação de cada professor.

Evidentemente essa situação tem levado os pesquisadores da área a discutirem e a proporem estratégias de formação e de desenvolvimento profissional que, aos poucos, vêm sendo incorporadas às iniciativas de algumas instituições ou setores isolados, não se constituindo ainda em uma prática corrente. O discurso está mais adiantado que as práticas efetivas de formação docente continuada e em exercício. A formação permanente, para se consolidar, precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior.

O clima institucional parece pouco envolvido com a construção de espaços que possibilitem compartilhar experiências, estratégias e conhecimentos, voltados para o exercício da docência, ou seja, há pouco compromisso com o crescimento de alunos e professores como grupo que desenvolve seus processos formativos. Representativa desse clima, há, nas instituições públicas, uma estrutura departamental voltada para o gerenciamento burocrático de disciplinas e de professores; nas particulares, o problema está na distribuição da carga horária, efetivamente trabalhada, em que as horas-aula são privilegiadas em detrimento daquelas voltadas para outras atividades. Em ambos os casos, é deixado pouco espaço para as atividades auto, hetero e interformativas indispensáveis aos docentes, para que eles se constituam verdadeiramente como professores e formadores.

Em decorrência desse contexto, instaura-se, na educação superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Como docentes, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor.

Além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser denominado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo. Eles, em muitos momentos, estão

conscientes da necessidade de transformar suas práticas, mas não sabem qual o caminho a percorrer. Assim, sentem necessidade de continuar sua formação e ainda precisam de uma condução pedagógica mais efetiva, a fim de que possam construir sua docência alicerçada em conhecimento pedagógico compartilhado, que lhes permita encontrar possíveis alternativas de transformação docente. Aliado ao sentimento de solidão, desamparo e despreparo, os professores sentem-se, ainda, pressionados por exigências de seu ambiente de trabalho, principalmente pela cobrança institucional, seja em relação à titulação e à produção, seja em relação à competência pedagógica.

Um clima institucional pautado pela solidão e pela angústia pedagógica dificulta o compartilhar saberes e experiências que poderia estar voltado para o aprimoramento docente, dificultando, assim, a formação de uma identidade tanto individual quanto coletiva de ser professor e não apenas a de ser especialista em sua área de conhecimento. A indefinição identitária pode levar a uma formação difusa da identidade docente e mostrar-se como um dos fatores responsáveis pela separação entre o ato de ensinar e o de pesquisar, ainda presentes na academia. Essa separação pode causar uma compreensão equivocada sobre o papel e a importância de cada um, induzindo a que o ensino seja, muitas vezes, considerado uma simples transmissão de conhecimentos e visto como uma atividade secundária. Nesse sentido, indicam para o mesmo resultado os estudos de Santos (1997); Masetto (2000); Zabalza (2004); Anastasiou; Alves (2003); Marcelo Garcia (1999); Cunha (2001).

Conseqüências para os Professores

Uma das questões que pode ser debatida, tendo em vista alguns dos aspectos relativos à realidade da docência, assenta-se sobre as funções básicas a serem desempenhadas pelos professores. São funções que estão intimamente relacionadas entre si e envolvem: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação; formar futuros professores para a educação básica; gerar conhecimentos em seus domínios específicos, bem como

saberes próprios de ser professor. Dessas, considera-se que, para as duas primeiras e para a última função, os professores não apresentam preparação específica, o que justifica por que a docência superior tem frágil identidade profissional. Normalmente os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento (física, engenharia, medicina, geografia, etc.), centrando-se mais em suas especialidades; desse modo, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada à missão formativa da educação superior.

No entanto, não se pode esquecer de que a docência integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica quanto o modo de ajudar o aluno a construí-los, considerando sua dimensão formativa. Com tais reflexões, não se nega a importância da pesquisa e da extensão, mas se direciona a discussão para o aspecto mais problemático da atividade acadêmica: a consciência da docência. Para tanto, é necessário que os professores tenham domínio em sua área de conhecimento, em como seus alunos aprendem e em como eles podem ser auxiliados nesse processo. Equivale a dizer, a especificidade da docência superior está em levar em conta três tipos de conhecimentos: o do conteúdo específico; o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo. O primeiro trabalha com os conceitos básicos de determinada área, o que implica compreender seu modo de construção. O segundo vai além, inclui os objetivos, as metas e os propósitos educacionais; o manejo de classe e a interação com os alunos; as estratégias instrucionais; o modo como os alunos aprendem; a relação com outros conteúdos e, por fim, o conhecimento curricular. O último, o conhecimento pedagógico do conteúdo, integra tanto o conteúdo específico quanto o pedagógico de cunho geral e orienta o modo como o professor concebe os propósitos de ensinar determinada matéria – o que é relevante para que os alunos aprendam – as possíveis concepções errôneas ou falsas que eles apresentam em relação à matéria, entre outros aspectos a considerar (SHULMAN, 1986).

Pelas falhas observadas na construção das funções docentes, é possível deduzir por que, no início da carreira, os professores assumem os encargos docentes respaldados apenas em seus pendores naturais e nos modelos

de atuação de seus professores, esses aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e profissional. É fácil entender por que, partindo desses referenciais, muitas vezes, os professores consideram os processos de mediação pedagógica necessários à formação dos futuros profissionais, seus alunos. O processo mediacional implica a possibilidade de os docentes auxiliarem os alunos a incorporarem, paulatinamente, conhecimentos, saberes e habilidades, que servirão de instrumentos internos de intermediação necessária à construção de seus processos formativos.

É pertinente salientar que ensinar não pode ser confundido com o repasse simples de conteúdos prontos, mas deve ser identificado com um processo intencional e sistematizado de organizar os conhecimentos, saberes e fazeres, próprios a determinado domínio de atuação e de oferecer apoio, isto é, estímulos auxiliares capazes de ajudar os alunos a construir suas estratégias de apropriação, em direção à sua autonomia formativa (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Convém notar que o termo ensinar, assim empregado, denota ensinagem (ANASTASIOU, 2003), ou seja, indica uma prática social complexa em que, tanto a ação de ensinar quanto a de aprender (aprender) estão relacionadas por envolver uma parceria consciente e contratual, na sala de aula e fora dela, entre aluno e professor. É, portanto, um processo que compreende a aprendizagem do aluno e que supera a simples transmissão dos conteúdos por parte do professor.

Cabe dizer que não é possível pensar o processo de ensinagem desvinculado do domínio do campo específico dos conteúdos a serem desenvolvidos conjuntamente por professores e alunos. Muito mais que os próprios conteúdos, é fundamental que os docentes respeitem, conheçam e compreendam o caminho lógico de construção desses. Assim, a aula universitária poderá deixar de ser um espaço apenas de transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos e profissionais para se instaurar como um lugar que possibilita ao aluno uma compreensão genuína de seu campo de atuação, que o torna capaz de aplicar

conhecimentos, destrezas e saberes a situações novas e imprevisíveis, ao longo de sua carreira profissional.

A dificuldade de transpor a dissociação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, ensinar e aprender leva os professores, muitas vezes, a oferecerem um espaço educativo marcado pela reprodução, no qual eles se tornam incapazes de transpor à própria prática a integração dessas dimensões, inviabilizando, então, para eles e seus alunos as condições para a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma.

É preciso que o professor, além de possuir o saber e o saber fazer necessários para o exercício de uma profissão específica, tendo em vista as conseqüências discutidas sobre a atuação docente, também ajude o aluno a construí-los para aplicá-los em sua futura atuação profissional. A transposição didática trabalha exatamente com esta dupla exigência pedagógica.

Formação Docente

Quando se parte do pressuposto de que não existe preparação prévia para ser professor do ensino superior, a docência é entendida como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as idéias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que se costuma denominar de trajetórias de formação.

Quanto à noção de trajetória, é possível entendê-la, de modo geral, como porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores e simboliza uma explicitação temporal. Ela envolve um intrincado processo que engloba fases da vida e da profissão. Compreende não apenas o percurso individual de um professor ou de grupo, mas uma rede formada por uma multiplicidade de gerações entrelaçadas em uma mesma duração histórica (ORTEGA Y GASSET, 1970; ISAIA, 2001, 2003a, 2003b, 2005).

As trajetórias de formação, englobando a dimensão pessoal e profissional, na complexidade concebida por Abraham (1986 e 1987) e o olhar geracional de Ortega y Gasset (1970), envolvem “(...) o percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo dele, formando-se e transformando-se em interação com grupos com os quais interage, sejam estes formados por colegas, por alunos ou pelos demais integrantes da comunidade educativa” (ISAIA, 2003c, p. 370).

O entrelaçamento entre diferentes gerações pedagógicas repercute em diversificadas posições ante o mundo educacional. Assim há a geração que está se iniciando no mundo profissional (os alunos); a geração dominante (os professores seniores); a que busca o domínio (professores iniciantes); e a que está para entregar o bastão da condução pedagógica de um espaço institucional (professores em processo de aposentadoria). No dizer de Ortega y Gasset (1970), essas quatro gerações, apesar de distintas, ocupam o mesmo momento histórico, mas o compreendem e o vivenciam de modo peculiar, de acordo com os valores, os princípios e os costumes que cada uma compartilha com o seu grupo. A partir dessa rede intrincada de relações geracionais, é possível entender melhor os conflitos de interesse que ocorrem em um mesmo espaço institucional e que repercutem em dificuldades a serem enfrentadas, ao longo do processo de desenvolvimento profissional docente.

Pode-se, também, compreender que a identidade profissional dos professores é formada por um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais e geracionais em que a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada um continua produzindo sua maneira de ser professor.

Ao longo da carreira, os professores vão se formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão. No entender de Marcelo Garcia (1999), eles são sujeitos ativos, atores da sua própria história de formação.

Disso decorre que a ênfase recai em ações autoformativas, heteroformativas e interformativas, desenvolvidas pelos docentes em suas

relações interpessoais, que envolvem alunos, colegas e também abarcam o contexto universitário em que estão inseridos e a comunidade para a qual eles têm a responsabilidade social de contribuir. No tripé da universidade, ensino, pesquisa e extensão, estão contempladas as diversas ações formativas necessárias ao processo constitutivo de ser professor.

A concretização desse objetivo implica possibilitar um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolva os esforços de cada professor e das instituições em que eles se encontram. Atualmente, cada vez mais é consenso que a formação e o desenvolvimento profissional docente são tributários de iniciativas que englobam grupos de professores e ainda abarcam políticas institucionais. Como observam Zabalza (2004) e Marcelo Garcia (1999), não basta a vontade individual dos professores, é necessário um esforço organizado, com responsáveis específicos para desenvolver ações formativas, voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores.

Tal processo necessita de se orientar para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão e ao modo de mediar essa apropriação aos alunos. Assim, à medida que os professores formam, também eles se formam, ou seja, eles se constituem como docentes (ISAIA, 2003a).

Concepções de Docência

É imperativo que se discuta qual a concepção que se tem de docência e a implicação concepção na atuação dos professores, uma vez que se vem tratando de pressupostos relativos à realidade da docência, suas conseqüências para o trabalho dos professores e o modo como eles se constituem ao longo de suas trajetórias formativas.

Em termos de atribuição, a docência engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientadas para a formação de seus alunos e deles próprios. Tais atividades são regidas tanto pelo mundo de vida quanto da profissão e estão alicerçadas não só em

conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato de as atividades docentes não se esgotarem na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor (HUBERMAN, 1989; ISAIA, 1992, 2002 a; 2003b; NÓVOA, 1992). Sem esquecer que a docência superior apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender e, ainda, o significado que dão a eles. Disso decorre que a docência vai além do ensino, instaurando-se como uma atividade eminentemente formativa que abarca os professores, os alunos pelos quais os professores são responsáveis e também abrange os ambientes formativos em que ambos estão envolvidos.

Convém notar que não basta apenas saber em que se constitui a atividade docente, é necessário entender como se dá o processo de construção das concepções de docência que os professores apresentam.

Segundo Isaia (2001 e 2003b), as concepções sobre a docência envolvem criação mental, compreensão e dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Elas brotam da vivência e apresentam não só componentes explícitos e implícitos, como saberes advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado. O sentido delas é atravessado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Dessa forma, para os professores, a docência pode constituir-se em um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. São essas concepções que orientarão o modo como os professores desenvolvem suas diferentes atividades docentes.

As concepções de docência, conforme estudos de Isaia (2001 e 2003b; ISAIA; BOLZAN, 2004), podem ser atravessadas por três orientações:

implicação com a docência, centração na área específica de conhecimento e dimensão pessoal. A primeira ressalta a emergência dos sentimentos como instância dinamizadora da docência, dando-lhe sentido e significado pessoal e profissional, uma vez que os professores estão envolvidos, implicados não só com a atividade de ser professor – pois se sentem responsáveis pela condução da formação profissional de seus alunos – mas ainda com o desenvolvimento do domínio específico ao qual estão vinculados, o que sinaliza para a próxima orientação.

A segunda indica a primazia do conhecimento específico em detrimento da realidade para a qual os professores estão formando e da integração com conhecimentos de natureza pedagógica. Entretanto, é preciso reconhecer que os professores, mesmo com essa orientação, têm mostrado preocupação em ir além da reprodução, dando condições para a apropriação dos conhecimentos da área a seus alunos. A dificuldade está em eles não se darem conta da necessidade de integração entre o domínio específico e o pedagógico, o que poderia possibilitar uma sólida transposição didática do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional.

A terceira decorre fundamentalmente do duplo movimento, proporcionado pelo sentir que compreende, simultaneamente, consciência e pessoa. Esta última orientação e a primeira estão intimamente relacionadas, pois os sentimentos referentes à docência têm o poder de tornar a pessoa do professor o centro apreciativo e reflexivo dela. Possivelmente, a dimensão pessoal, aliada à implicação com a docência, seja a responsável pelo desdobramento dos professores para além da dimensão técnica, em direção à pedagógico-formativa, o que lhes dá a possibilidade de se tornar referência de ser professor aos seus alunos e, assim, instaurarem o que se pode denominar aprendizagem por influência.

A inter-relação da orientação afetiva com a pessoal possibilita que os professores encontrem, na docência, uma instância significativa para sua trajetória profissional, com possibilidade de realização pessoal.

Desafios a Serem Enfrentados

Professores e instituições, tendo em vista o incremento da educação superior, precisam desenvolver um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão imbricadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum. Instituições e professores necessitam de estar conscientes de suas responsabilidades formativas.

Os desafios tanto docentes quanto institucionais evidenciam diferentes dimensões. Entre elas, destaca-se a necessidade de os professores, além de considerarem seus domínios específicos, investirem na dimensão pedagógica da docência. Esta envolve atividades e valores traduzidos em sensibilidade ante o aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada (professores e alunos); integração teoria/prática; e, também, o ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno. Todos esses desafios são importantes uma vez que acreditam no desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional (ISAIA, 2002, 2003a, 2003b, ISAIA; BOLZAN, 2004). Como a sensibilidade docente é uma condição necessária à formação discente, caberia aos órgãos administrativos das instituições superiores levarem em conta também as necessidades e as expectativas dos docentes no que se refere a seu desenvolvimento profissional, vale entender, considerar as condições estruturais propícias ao exercício da docência e sua valorização, com o estabelecimento de políticas de formação docente continuada e em exercício.

Compreender o processo de aprendizagem docente representa outro desafio a ser enfrentado pelos professores. Eles dificilmente se dão conta de que sua formação passa por esse processo. Contudo, este é a base a partir da qual eles passam a se constituírem como professores. É importante frisar que a aprendizagem docente envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, em seu conjunto. Aprender a ser professor ocorre na relação com seus pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo. Portanto, a docência superior

ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que professores e alunos permutam as funções de ensinantes e de aprendentes. Nesse sentido, pode-se falar em aprendizagem compartilhada, no processo construtivo de ser professor do ensino superior, em que docentes e alunos constroem, por meio de uma aprendizagem colaborativa, conhecimento profissional compartilhado. Para que esse ideal formativo se concretize, é necessária a criação de espaços institucionais em que estratégias e dinâmicas formativas de compartilhamento sejam oferecidas.

Outro desafio significativo encontra-se na efetiva aplicação da transposição didática à prática educativa dos professores. Sabe-se, contudo, que a estrutura organizacional e funcional das IES pode dificultar essa intenção. Assim, quando um mesmo professor desenvolve uma mesma disciplina para diferentes cursos, para os quais não tem formação específica, a questão que se coloca é como fazer a transposição didática do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, quando ele não conhece o campo para o qual pretensamente forma.

O fato de os professores não considerarem a especificidade própria à educação superior e não compreenderem que seu estatuto epistemológico e metodológico é qualitativamente diferente daquele da educação básica incorre outra dificuldade. A universidade tem própria cultura epistemológica – sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria assumida em ação –, que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados por meio de regras educacionais que têm funções tanto sociais quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico pela definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, dos espaços possíveis de articulação entre professores e alunos, da dinâmica institucional e dos objetivos que cada instituição pretende alcançar. Eles estão consubstanciados em seus planos político-pedagógicos, no currículo oculto de cada uma, nos tipos de relações interpessoais que pespassam o contexto das instituições em todos os seus níveis e, assim, compõem o processo de formação (ISAIA; BOLZAN,

2004). Todo esse universo implícito e explícito do espaço acadêmico precisa ser apropriado pelos professores, a fim de que as estratégias pedagógicas, adotadas ao longo da docência, sejam adequadas às novas exigências do contexto formativo.

Ser professor, em outra dimensão, implica a vontade de pôr em andamento um processo auto-reflexivo, para que as atividades educativas sejam conscientemente executadas, à medida que for possível pensar e refletir no porquê, no como e no para quê delas. Schön (2000) e Alarcão (2001), de acordo com o paradigma da epistemologia da prática, propõem um professor reflexivo, capaz de refletir durante a ação educativa e sobre ela, com o objetivo de reformular suas atividades docentes, valorizando a incerteza como componente de aprendizagem tanto docente quanto discente.

A reflexão sobre a própria prática pode ser entendida como condição de formação e de desenvolvimento profissional. É preciso enfatizar que a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos; neste último caso, quando há espaço institucional para tanto.

O trabalho de equipe e de cooperação representa mais uma das dimensões que compõem o desafio a ser enfrentado pelos professores e por suas instituições, para operacionalizar um projeto formativo em que ambos estejam verdadeiramente engajados. Dessa forma, será possível ir além de uma identidade profissional calcada no domínio do conhecimento específico de cada docente, em direção a uma identidade profissional expressada em projeto formativo comum a todos. Tanto Zabalza (2004) quanto Marcelo Garcia (1999) sustentam a necessidade de haver equipes, nas instituições, que se responsabilizem pelas atividades formativas a serem desenvolvidas, pela continuação delas e por seu grau de organização e sistematização, avaliando-as permanentemente.

A orientação para o mercado de trabalho também precisa ser considerada e enfrentada. Ela implica aliar os conhecimentos teóricos à aplicação deles no futuro mundo profissional do aluno. Para tanto, faz-se

necessário o surgimento de um cenário formativo ligado ao exercício da profissão. Disso decorre que se torna necessário ultrapassar o marco puramente acadêmico, em direção à aquisição de competências profissionais e éticas para o exercício profissional. Neste, as instituições têm papel relevante, ou seja, o de abrir novos espaços de prática profissional aliados a uma orientação consistente dos professores e a uma infra-estrutura adequada para esse exercício.

Outro desafio está em valorizar a dimensão profissional da docência referente a direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho. Nesse caso, são relevantes as políticas e os critérios de seleção docente e de progressão, no decorrer da carreira. Sabe-se que o critério adotado envolve determinado nível de titulação e de produção científico-cadêmica, o que, no entanto, não garante a qualidade da formação oferecida. Sobre a carreira pedagógica dos professores do ensino superior, há poucas pesquisas específicas. Isaia (2005) vem desenvolvendo uma investigação exploratória para contemplar a especificidade própria da carreira universitária, pelo viés do estudo dos ciclos de vida profissional docente, que parte do modo como os docentes percebem suas trajetórias, de acordo com suas concepções de docência.

Não é possível o esquecimento da dimensão ética, que engloba o compromisso profissional com os processos formativos de professores, alunos e instituições. No dizer de Isaia (2003^a e 2003^b), a implicação com a docência compreende um compromisso ético do professor, visto que ele se compromete com o cuidar gerativamente (desenvolver) de seus alunos, o grupo com o qual trabalha, a instituição a que pertence e as produções acadêmicas e pedagógicas que elabora individualmente ou de forma coletiva. É função específica da docência a condução do processo de ensinagem e de aprendizagem e das demais atividades acadêmicas inerentes a educar, a formar e a produzir. Em termos institucionais, cabe a cada IES selecionar suas prioridades, que envolvem condicionantes de valorização docente ou não; criação de espaços ou não voltados para o compartilhamento de experiências pedagógicas, de saberes/fazeres profissionais e científico-acadêmicos; exploração adequada das políticas educativas que as regem; o uso equânime da destinação das verbas

governamentais; abertura para a comunidade na qual estão inseridas, no sentido de reverter para ela os benefícios de natureza social, pautados pelo comprometimento grupal e pela solidariedade entre seus partícipes.

Reflexões Finais

Muitos outros desafios, além dos mencionados, são vividos e enfrentados pelos professores e pelas instituições em que eles atuam. No entanto o importante é a consciência de que a superação dos desafios só pode ser encontrada em um trabalho participativo entre todos os envolvidos. Os professores não formam e nem se formam no vazio, as possibilidades de desenvolvimento ou estagnação dependem também do ambiente em que labutam. As instituições, entretanto, não são entidades abstratas, mas dependem do preparo de seus professores, da disposição deles para a auto, hetero e interformação e também da de seus alunos, em consonância com a realidade do mundo contemporâneo e com as necessidades das comunidades para as quais formam profissionais comprometidos ou não. As IES não são constituídas somente por professores, mas dependem de funcionários preparados e conscientes de suas funções para o andamento administrativo e acadêmico. Os alunos, por sua vez, não podem ser esquecidos, pois representam a destinação última do ensino superior, ou seja, o preparo das novas gerações de profissionais para atuarem nas diversas áreas da sociedade.

Dessa maneira, as bases para o enfrentamento dos desafios relativos à docência superior pressupõem iniciativas conjuntas de professores e alunos, em consonância com seus contextos institucionais e com as políticas de educação superior, a fim de favorecerem o desenvolvimento institucional e profissional de todos aqueles que labutam nesse nível de ensino.

Percebe-se que os achados teóricos voltados para a área estão bastante difundidos e acompanhados de um discurso educativo coerente com eles. Entretanto, a realidade concreta das instituições investigadas, em especial pela autora, ainda está distante do apregoadado e discutido. Não se

desconhece iniciativas nessa direção, mas o que falta é uma política consistente, sistemática e organizada que considere as peculiaridades de cada domínio e do contexto institucional concreto para o qual ela se orienta.

Não existe uma estratégia generalizada de equacionamento dos desafios a serem enfrentados pelos professores e por suas instituições, o que há são demarcações de caminhos possíveis, vinculados às características peculiares a cada instituição, em razão da finalidade formativa escolhida e da coesão de seu corpo docente.

É possível inferir, tendo por horizonte as discussões levantadas no texto, que os desafios à docência superior envolvem uma série de questões que precisam ser debatidas pela comunidade acadêmica e investigadas pelos pesquisadores da área, caso se queira implementar uma política de formação docente que contemple o desenvolvimento profissional dos professores que atuam nesse nível.

Em termos de síntese da discussão levada a efeito ao longo deste artigo, salientam-se alguns dos desafios a serem enfrentados pelos professores e suas instituições. Para os primeiros docentes, é preciso lembrar as seguintes iniciativas: mediar saberes/fazer para a formação de futuros profissionais; produzir saberes/fazeres específicos ao domínio de conhecimento e de atuação; construir conhecimento de ser professor; investir na dimensão pedagógica da docência; levar em conta a especificidade da educação superior; buscar autonomia docente; compreender o processo de aprendizagem docente; entender que a docência ocorre na articulação de várias dimensões, espaços e atores; compreender que a docência se dá na confluência das trajetórias formativas individuais, grupais e institucionais.

Para as instituições, as prioridades são: viabilizar formação continuada de professores em redes presenciais e virtuais; proporcionar interação de alunos e professores com os contextos formativos; estabelecer políticas voltadas para o desenvolvimento profissional docente de forma sistematizada e contínua; comprometer-se com o desenvolvimento de

professores e alunos como grupo envolvido com seus processos formativos.

Por fim, considerando o incremento da educação superior, enfatiza-se a necessidade de que professores e instituições desenvolvam um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão inter-relacionadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum. Em razão disso, instituições e professores necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas.

Referências

ABRAHAM, A. (Org.). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.

ABRAHAM, A. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987.

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (Org.). *Professor do ensino superior. Identidade, docência e Formação*. 2 ed . Brasília: Plano, 2001.

CUNHA, M.; ISAIA, S. (Orgs). Formação do docente de Instituições de ensino superior. Verbetes In: MOROSINO, M. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Ries/Fapergs, 2003. p. 368 - 375.

HUBERMAN, M. *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

ISAIA, S. M. A. *Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção do conhecimento e qualidade de ensino.* (Tese de doutorado) – UFRGS, 1992.

_____. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. (Org.) *Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação.* Brasília: Plano, 2001.

_____. O professor de licenciatura, desafios para a sua formação. In: SILVA, D; POLENZ, T. (Orgs.). *Educação e contemporaneidade. Mudança de paradigma na ação formadora da universidade.* Canoas: Ed. Ulbra, 2002. p.143-162.

_____. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Porto Alegre: Fapergs/ Ries, 2003a, p. 241- 251.

_____. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003b, p.263 - 277.

_____. Trajetórias de formação. Glossário. In: MOROSINI, M. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003c. p. 370.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação.* Centro de Educação, UFSM, v. 29, n. 2, Santa Maria/RS, p.121-133, 2004.

_____. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, C. *Reflexões sobre políticas educativas.* Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005. p 35 - 44.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade.* Campinas: Papirus, 2000.

_____. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. p. 83 - 102.

MARCELO GARCIA, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.

MOROSINI, M. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). *Professor do ensino superior*. Identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001. p. 15 - 33.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a profissão*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

ORTEGA Y GASSET, J. *Obras completas*. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, v. 5, 1970.

SANTOS, L. Ensino como produção cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.) *Universidade Futurante*. Campinas: Papirus, 1997.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário*. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Ilma Passos Alencastro Veiga**

As reflexões presentes neste artigo foram apresentadas no âmbito do quarto simpósio promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), voltado para a temática sobre a docência na educação superior, realizado em Brasília, nos dias 1º e 2 de dezembro de 2005.

A pesquisa faz breve caracterização da docência universitária, explicita aspectos importantes da formação para a docência e indica alguns caminhos para a formação de professores universitários. Minha preocupação central, portanto, é a formação de professores que atuam nas instituições de educação superior. Refletir sobre a docência na educação superior exige hoje que se destaquem tanto os retrocessos e impasses quanto possibilidades de avanço que a área vive.

Características Básicas da Docência Universitária

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Conforme Araújo (2004), o registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo nos discursos sobre educação.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um

* Pesquisadora associada sênior da Faculdade de Educação da UnB. Professora da Faculdade de Ciências da Educação do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) Pesquisadora sênior do CNPq.

bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Acrescento ainda a de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses. Outras agregam-se a estas, tornando mais complexo o exercício profissional:

o que alguns chamaram de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (idem, p.109).

Do ponto de vista da Lei nº 9.394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores:

- participar da elaboração do projeto pedagógico;
- elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária. Neste sentido, ao considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no

bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão e isso opõe-se à visão não-profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações, para uso externo, daquilo que a universidade produz de bom. O conhecimento científico gerado pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (Forgrad) (2001, p. 31) considera que o ensino como extensão “[...] aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea” (p. 31), e o ensino como pesquisa “[...] aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo”.

Outra característica da docência universitária está ligada à inovação quando:

- rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar;

- reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.;
- explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas;
- procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade;
- ganha significado quando é exercida com ética.

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as idéias de formação, reflexão, crítica.

Formação de Professores Universitários

Aspectos legais

Com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/96, em seu art. 66 é bastante tímida a esse respeito. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será *preparado* (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

Vale salientar que os programas de pós-graduação voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores. A Resolução 3/99 do Conselho nacional de Educação (CNE) exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis

pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/Sesu/Cape/Inep) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de *preparação* de seus docentes, orientadas por tais parâmetros.

Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

O Plano Nacional de Graduação e as Metas de Qualificação Docente

No conjunto articulado de idéias referenciais para o ensino de graduação, o Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção (PNG) está estruturado em torno de princípios e fundamentos, diretrizes, metas e parâmetros. A concretização das idéias desse plano requer novo perfil docente, ou seja, ter:

- formação científica na área de conhecimento;
- pós-graduação *stricto sensu*, preferentemente, no nível de doutorado;
- domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área;
- ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado;
- competência pedagógica (Forgrad, 2004).

A competência científico-pedagógica, embora deva ter seu início nos programas de pós-graduação, será aprimorada nos processos de formação continuada que ocorrem no âmbito da ação coletiva de construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos de curso. Nesse sentido, “[...] A dimensão do Projeto Pedagógico no interior do qual se complementará a capacitação docente evitará o isolamento científico do pesquisador, confinado em institutos monoepistêmicos” (ibidem, p. 77).

Ainda há necessidade de destacar as metas para a formação de docentes universitários, indicadas no PNG. Dessa forma, na perspectiva da melhoria da graduação, o plano elenca metas e parâmetros para a formação de professores universitários.

- As agências de fomento à pós-graduação *stricto sensu*, além dos critérios vigentes para a formação do pesquisador, ampliarão os programas para capacitação e formação, igualmente *stricto sensu*, dos docentes da graduação.
- Considerando as necessidades relacionadas à expansão da oferta de vagas nesse período de dez anos, as instâncias responsáveis pelas IES ampliarão a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, nos seguintes parâmetros:
 - a) ampliar a oferta de vagas nesse nível, nas IES públicas, de modo que todas se tornem pólos de formação *stricto sensu* de docentes, até mesmo por meio de criação de novos cursos;
 - b) estimular também a ampliação de vagas na pós-graduação *stricto sensu*, nas universidades privadas e IES de qualidade, com abertura de novos cursos;
 - c) aumentar o total de docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas de graduação.
- Instituir em todas as IES programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, até mesmo, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino.
- Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento (2004, p. 82-83).

É importante ressaltar que as metas definidas no PNG estão direcionadas para a concepção de formação como processo contínuo, e

o papel que as instituições de ensino superior desempenham nesse novo contexto da educação.

A Política Nacional de Graduação e suas Linhas Programáticas

O documento da Política Nacional de Graduação, no tocante à questão do corpo docente, enfatiza claramente que “[...] o exercício do magistério da educação superior deve ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros” (FORGRAD, 2004, p.242). O documento salienta que a titulação deve ser considerada condição necessária, mas não suficiente - para o desempenho adequado da docência.

Isso significa dizer que o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere conhecimento no âmbito de um campo científico, tem de dominar conhecimentos pedagógicos. É preciso que as instituições de ensino superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam outros de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho. O *locus* adequado para o desenvolvimento desses programas de formação docente, tanto para a educação básica quanto superior, é na Faculdade de Educação. Fora desse âmbito os programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários tendem a desaparecer por falta de continuidade, pela dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, científico e pedagógico, educação e trabalho, graduação e pós-graduação. A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo.

Entre as linhas programáticas de apoio à política nacional de graduação vale destacar a direcionada à formação de docentes universitários tanto em programas *stricto sensu* quanto nos de formação pedagógica para a docência, apresentando como foco da formação o princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Alguns enunciados conceituais

Ao discutir sobre formação vêm à tona alguns enunciados conceituais que merecem atenção:

- a) a formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria;
- b) o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui-se um ato político;
- c) o processo de formação é inspirado por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada;
- d) a formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada; não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada;
- e) a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional.

Construindo Caminhos para a Formação de Docentes Universitários

A preocupação com a qualidade dos resultados da educação superior, principalmente os de graduação, revela a importância da formação científica, pedagógica e política de seus docentes. É importante salientar que o professor universitário precisa ter necessariamente competência pedagógica e científica.

Da breve exposição a que procedi quanto à formação de docentes universitários, foi possível extrair alguns desafios no sentido de demonstrar a possibilidade de construção de uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores. Há interessantes experiências de programas de formação docente envolvendo diferentes tipos de atividades, tais como:

a) No âmbito institucional:

- Formação paralela à prática docente universitária que será exercida pelo acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na instituição de ensino superior por meio de:
 - atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas, objetivando incentivar o desenvolvimento profissional;
 - incentivo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores;
 - fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais;
 - estágios orientados.
- Institucionalização de um Núcleo de Pesquisa e Apoio Pedagógico (Nupap) ou unidade pedagógica, nos quais trabalham graduados em ciências da educação atuando como assessores pedagógicos que realizam um trabalho conjunto com o docente, acompanhado de sugestões, contribuições e oferta de modalidades formativas presenciais e a distância. O *locus* do referido núcleo é a Faculdade de Educação.
- Criação e fortalecimento de disciplina específica nos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, tais como metodologia de ensino superior, organização do trabalho pedagógico, docência universitária. A disciplina específica de cunho pedagógico deverá ser oferecida pela faculdade de educação, a fim de garantir a unidade formativa no contexto do projeto institucional

de formação e desenvolvimento profissional de professores universitários, que envolvem os diferentes programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* da instituição.

- Organização de palestras e conferências com especialistas convidados a partir do levantamento de necessidades.
- Inclusão de exigências no contrato de trabalho, para que o professor ingressante ao longo do período probatório realize sua formação inicial para o exercício da docência universitária.

b) No âmbito do MEC/Sesu/Capes/CNPq:

- Criação de Programa de Inovação Pedagógica (PID) e produção universitária a fim de estimular experiências voltadas para o ensino de qualidade.
- Institucionalização de linha de fomento e financiamento para o desenvolvimento de projetos de pesquisas sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional do professor universitário e de inovações pedagógicas, por parte do CNPq, Capes, fundações de amparo à pesquisa, entre outros.

Essas sugestões para implementação contemplam ações de diversas naturezas: política, administrativa e acadêmica.

Apresento nesta pesquisa algumas considerações em relação à docência e à formação de professores universitários, afirmando que, graças ao empenho de muitos educadores, acredito ser possível transformar e construir uma educação superior com base no equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística. Nessa interseção, “[...] parece residir o amplo papel de instituição promotora de cultura” (FORGRAD, 2004, p. 64).

Entre as considerações destaco:

- a) A profissionalização da docência universitária não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições objetivas de trabalho.

- b) A formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários devem considerar as seguintes questões propostas por Zabalza (2004):
- [...] sentido e significado da formação: que tipo de formação? Formação para quê?
 - Conteúdo da formação: formação sobre o quê?
 - Destinatários da formação: formação para quem?
 - Agentes da formação: quem deve ministrá-los?
 - Organização da formação: que modelos e metodologias? (p.146)
- c) Outras questões fundamentais para serem debatidas internamente, na comunidade acadêmica:
- Qual é o projeto pedagógico de formação e desenvolvimento profissional de docentes universitários das instituições de educação superior?
 - O que as instituições de educação superior estão fazendo para concretizar programas para o desenvolvimento profissional de seus docentes a partir da análise das condições de trabalho e sua função social?
 - Até que ponto o contexto atual da profissionalização docente e seus condicionantes (intensificação do trabalho, proletarização, feminização, carreira plana, péssimas condições de trabalho e remuneração, riscos psicológicos, etc.) tem contribuído para o estresse e o mal-estar dos professores?
 - Até que ponto as políticas públicas para a educação superior estão propiciando o desenvolvimento profissional dos docentes universitários?
 - Até que ponto as políticas públicas de avaliação, ao definirem padrões de qualidade para a educação superior, estão interferindo na concepção de docência e causando prejuízos

para as bases epistemológicas da profissão, fortalecendo o isolamento em detrimento do trabalho coletivo?

Levar em conta essas questões é reconhecer que elas devem continuar orientando os processos de formação de docentes universitários. Muito ainda há para se construir, mas algumas decisões importantes estão sendo tomadas por inúmeras instituições de educação superior.

Referências

ARAÚJO, J. C. S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, 2004.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. *Resgatando espaços e construindo idéias*. 3. ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

_____. Política Nacional de Graduação. In: FORGRAD. *Resgatando espaços e construindo idéias*. 3. ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO

*Graziela Giusti Pachane**

Resumo

O objetivo do presente trabalho, tendo em vista a necessidade de melhoria da qualidade didática nas instituições de ensino superior, como ressaltado por diversos autores, consiste em realizar breve levantamento teórico a respeito dos processos de formação e de desenvolvimento profissional docente do professor universitário, como atualmente compreendidos pela literatura da área, com o intuito de oferecer alguns elementos iniciais para debates nesse sentido, em uma área ainda carente de reflexões.

Palavras-chave: formação de professores universitários, docência universitária, didática, ensino superior.

Abstract:

The aim of this paper, taking into account the need of improving didactics in higher education institutions, as mentioned by many researchers, is to present a brief theoretic analyses about the process of university teacher education and/or professional development, as currently approached by the literature in the area. We attempt to offer some initial subsidies to implement debates on this subject, a field clearly in need of more reflection.

Keywords: university teacher education, university teaching, didactics, higher education.

* Professora no programa de mestrado em educação superior e coordenadora do curso de especialização em docência no ensino superior do Centro Universitário do Triângulo (Unitri).

Introdução

Uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores refere-se à didática de seus professores, ou seria melhor dizer, à falta dela, o que pode ser constatado pela literatura específica da área como por meio do resultado de avaliações realizadas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos (entre outros exemplos, podemos citar os trabalhos desenvolvidos por Balzan, 1988; Cunha, 1989; Comvest, 1996; Masetto, 1998; Pachane, 1998; Leite et al., 1998). Relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la ao aluno, de que o professor não sabe como conduzir a aula, não se importa com o aluno, é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa – mais valorizados pela comunidade acadêmica – são tão freqüentes que parecem fazer parte da natureza, ou da cultura de qualquer instituição de ensino superior.

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

De acordo com Marafon (2001, p. 72), a necessidade de melhoria didática dos professores universitários e a preocupação com sua formação pedagógica é algo presente em documentos desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graudação (PNPG), elaborado em 1974. No entanto, foi somente o Plano Nacional de Graduação (PNG)¹, aprovado em 1999

¹ O documento Plano Nacional de Graduação – um projeto em construção pode ser encontrado no livro organizado por Maria E. F. Rodrigues, *Resgatando espaços e construindo idéias: Forgrad 1997 a 2002*. (EdUFF, 2002) ou pelo site www.proacad.ufpe.br/forgrad. Acesso em: abr. 2003.

no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (Forgrad), que expressou a qualidade da formação desejada: “A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica” (PNG, 1999, p. 11).

A revisão da literatura na área de formação de professores universitários, os resultados dos processos de avaliação (nacional ou institucional), assim como as críticas dirigidas à falta de didática dos docentes universitários, como apresentada em diversos estudos (Balzan, 1988; Cunha, 1989; Comvest, 1996; Masetto, 1998; Pachane, 1998; Leite et al., 1998, entre outros), nos levam a concluir que o panorama do ensino superior hoje aponta, cada vez mais, para a necessidade de formação pedagógica de seus professores, podendo até vir a se constituir em uma exigência do sistema educacional. No entanto, essa formação não pode se realizar de qualquer maneira, sob o risco de perder de vista seus objetivos.

Nesse sentido, acreditamos que seja necessário cuidado para que não se instituem nas universidades programas obrigatórios de formação pedagógica dos pós-graduandos somente com a finalidade de cumprir determinações legais, constituindo-se apenas num apêndice de um curso de pós-graduação, sem integração com as demais atividades realizadas no mesmo e sem ligação com a prática, limitando-se à apresentação de algumas poucas teorias educacionais ou mesmo, ao oferecimento de algumas técnicas de condução de aulas, sem reflexão mais ampla sobre a educação superior.

Assim, consideramos importante oferecer, a partir da análise da literatura na área de formação de professores, um conjunto de elementos que possam fomentar a discussão a respeito dos programas de formação pedagógica dos professores universitários, também como oferecer subsídios para o planejamento de ações efetivas nesse sentido.

Dessa maneira, o objetivo deste trabalho consiste em realizar breve levantamento teórico a respeito dos processos de formação e de desenvolvimento profissional docente do professor universitário, como atualmente compreendidos pela literatura da área, com o intuito de promover alguns elementos iniciais para debates.

Inicialmente, são mostradas as diferentes concepções dos termos formação de professores e desenvolvimento profissional docente e suas implicações para a compreensão dos programas voltados à preparação pedagógica do professor universitário. A partir daí, são explicitadas as etapas constituintes do processo de formação do professor e a correlação entre desenvolvimento profissional docente, história de vida e fases da carreira profissional do professor.

São apresentados, ainda, os diferentes paradigmas (orientações conceituais) que, segundo a literatura específica, têm fundamentado os processos de formação e a atual ênfase na concepção prática reflexiva como orientação dos programas de formação de professores e, por fim, as diferentes formas de organização dos programas de formação de professores universitários e os princípios norteadores que deveriam ser observados para a condução dos mesmos, de acordo com a concepção de diferentes autores que fundamentam este estudo.

Desenvolvimento profissional docente ou formação de professores: um esclarecimento necessário

Na literatura atual acerca dos processos de formação de professores, tem sido muito comum encontrar a designação *desenvolvimento profissional docente* como sinônimo de formação de professores. Nem todos os autores, no entanto, utilizam-se do termo de forma unívoca e poucos se aprofundam numa discussão e definição de seu significado.

Uma pesquisa realizada por Menze (1980) ressalta que o termo formação, isoladamente, pode inspirar três tendências.

Conforme com as duas primeiras, considera-se impossível o uso científico do termo formação, pois este tornou-se, ao longo do tempo, tão viciado e com tantas significações, por vezes contraditórias entre si, que se torna impossível fazer um uso razoável dele (MENZE, 1980, p. 267). Na terceira tendência, entende-se que o conceito de formação extrapola o de educação ou de ensino, sendo, portanto, passível de ser utilizado tecnicamente. Essa tendência sugere, ainda, que o termo educação seja utilizado para crianças e formação para toda ação desenvolvida com adultos.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 19), o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas que a maioria o associa ao conceito de desenvolvimento pessoal.

Também, no que diz respeito ao conceito de formação de professores, é possível encontrarmos uma variedade de definições, uma das mais abrangentes a desenvolvida por Medina e Dominguez (1989). Segundo os autores, formação de professores pode ser considerada:

como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum” (p. 87).

Ao argumentar que a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação, que se centra no estudo dos processos pelos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional, que pode ser realizado individualmente ou em conjunto, Marcelo Garcia (1999) concebe a formação de professores como:

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e

da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p. 26).

O autor destaca, também, que a formação deverá levar à aquisição ou ao aperfeiçoamento de competências profissionais, capacitando os professores para um trabalho que não é exclusivamente – ainda que principalmente seja – de aula, ressaltando a dimensão coletiva do trabalho.

A perspectiva do desenvolvimento profissional docente é adotada por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995). Os autores entendem por desenvolvimento profissional,

qualquer intento sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação destas necessidades” (p. 131).

O desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um contínuo, de forma que os professores não sejam concebidos como produtos acabados mas, ao contrário, como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes. Nesse sentido, Benedito, Ferrer e Ferreres ressaltam que:

o conceito de desenvolvimento profissional vai mais além da formação inicial e permanente, e em cujo desenvolvimento não se pretende melhorar conhecimentos e destrezas, mas também atitudes pessoais e grupais, uma melhora no clima de trabalho e um aumento da satisfação no labor profissional. (...) O desenvolvimento profissional e pessoal significa crescimento, desenvolvimento, mudança, melhora, adequação, em relação ao próprio conhecimento, às atitudes no e sobre o trabalho, à instituição ou departamento, buscando a sinergia entre as necessidades de desenvolvimento profissional do indivíduo e as necessidades de desenvolvimento organizacional, institucional e social do contexto” (p. 131).

Assim, como complementam os autores, o desenvolvimento deve ser dirigido, fundamentalmente, “aos contextos pedagógicos (práticos) e

profissional dos docentes, sem esquecer o pessoal e sociocultural no que, como professores/as da universidade, podemos influir” (p. 131).

No mesmo sentido, Villar (1993, p. 142) entende que o desenvolvimento profissional do professor se refere à teoria e prática que facilita o aperfeiçoamento na ação do professor em uma variedade de domínios, incluindo o intelectual, o institucional, o pessoal, o social e o pedagógico. Dessa maneira, como exposto por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), em referência ao trabalho de Good e Wilburn (1989),

o desenvolvimento dos professores universitários deve ser mais que o desenvolvimento do ensino, mais do que o desenvolvimento pessoal, evidentemente mais do que pode conseguir qualquer treinamento parcial da lista total de funções do professorado. Deve considerar-se o sentido mais holístico possível e deve estar relacionado com o desenvolvimento da organização e com as questões gerais com os quais se defrontam as instituições” (p. 148).

Ou seja, a perspectiva de desenvolvimento profissional do professor não se isola única e exclusivamente na melhoria do trabalho docente – do indivíduo professor, ou do professorado como grupo –, porém, vê o desenvolvimento docente como algo atrelado ao desenvolvimento institucional como um todo.

Marcelo Garcia (1998), entendendo que o processo de formação de professores se dê em diferentes fases (formação inicial, iniciação ao ensino e formação continuada), aceita que se incluam como parte do desenvolvimento profissional do professor as atividades realizadas quando estes as iniciam em qualquer estabelecimento de ensino (iniciação), porém, não considera como parte do desenvolvimento profissional as atividades desenvolvidas enquanto o professor ainda não iniciou sua carreira (formação inicial, como, por exemplo, cursos de licenciatura).

Para ele, o termo formação de professores engloba as etapas iniciais de preparação do professor, quando este ainda não iniciou sua atividade docente, no entanto, o termo desenvolvimento profissional deve referir-se exclusivamente a programas de formação continuada, ou seja, ao processo de aprimoramento dos professores em atividade.

Benedito, Ferrer e Ferreres, ao contrário, compreendem que o processo de desenvolvimento profissional docente engloba desde os momentos iniciais de contato com a atividade docente, mesmo que como aluno (denominada fase de pré-treino).

Grosso modo, a diferença entre as duas propostas diz respeito à nomenclatura. O que para Benedito, Ferrer e Ferreres é desenvolvimento profissional docente, para Marcelo Garcia corresponde à formação de professores. O que para este mesmo autor é desenvolvimento profissional, para Benedito, Ferrer e Ferreres é formação continuada.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 88-89) entendem que a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento, pela análise crítica desses saberes com base no campo teórico da educação. Consideram que a docência envolve a construção da identidade profissional, tendo em vista que se constitui em um campo específico de intervenção profissional na prática social. Assim, as autoras acreditam que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior parece ser mais adequado que o de formação, uma vez que envolve ações e programas, quer de formação inicial, quer de formação em serviço, aproximando-se, portanto, do conceito como entendido por Benedito, Ferrer e Ferreres.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 89), o desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas que “valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir”.

Acreditamos que a perspectiva do desenvolvimento profissional docente seja interessante pois o termo formação pode inspirar, por um lado, a noção de um modelo ideal preconcebido, fixo, imutável (se pensarmos na palavra forma) e, por outro, sugerir a idéia de que é possível

pensar-se no professor como um produto acabado, e não em um indivíduo em constante processo de mudança/desenvolvimento.

Além de permitir compreender a formação de professores como um contínuo, o conceito de desenvolvimento profissional docente ultrapassa o limite da melhoria do desempenho do professor, rumo a uma compreensão mais ampla, que engloba, também, a melhoria institucional. Essa última vertente nem sempre é possível de ser depreendida do conceito de formação como é tradicionalmente utilizado e que tende a ser mais voltado ao desenvolvimento do indivíduo.

Necessidades Formativas dos Professores

Como relata Maria Isabel Cunha (1989), ao tratar da formação pedagógica dos bons professores, os resultados das experiências de formação pedagógica se apresentam de forma diversificada. Alguns dos professores entrevistados em sua pesquisa nunca fizeram parte de programas específicos na área educacional. Entre os que participaram, alguns afirmam ter sido esta uma experiência importante, outros não. Assim, ela conclui que a experiência de formação pedagógica não pode ser entendida de forma unívoca. Em suas palavras: “O momento que o professor está vivenciando e a proposta do curso realizado são variáveis fundamentais para que a experiência se apresente como significativa ou não” (p. 92). E conclui:

A formação pedagógica é, para esses professores, também fator de influência de seu modo de ser. Constatei, entretanto, que não se pode falar de uma formação pedagógica como algo unitário, com um referencial comum. Os depoimentos dos professores mostram que ela ocorre de forma diferencial no que se refere a objetivos, filosofia, duração, significado etc. Percebi, ainda, que, quanto mais ela responde às necessidades do professor no momento que a realiza, mais eles a valorizam. Para alguns, a formação pedagógica deu uma resposta às necessidades sentidas ou fê-los refletir sobre a realidade vivenciada. Para estes, tal formação foi significativa e influenciou novas formas de ser (CUNHA, 1989, p. 160).

Também para Marcelo Garcia (1998, p. 67), o diagnóstico de necessidades oferece elementos importantíssimos que dão lugar ao planejamento de processos de formação e sua avaliação. O autor destaca que muitas vezes são oferecidas aos professores alternativas de ensino (materiais, métodos, cursos de formação, etc.) estabelecidas de acordo com a necessidade de outros, sem atentar para as necessidades próprias dos professores, quando, na verdade, deveriam estar intimamente relacionados com aquilo que ele percebe que necessita.

É preciso cuidado, no entanto, para que o conceito de necessidade não seja tomado de modo simplista ou totalizador, visto que elas podem ser de natureza variada e classificadas de várias maneiras, a partir de diferentes perspectivas.

A partir da literatura analisada (MONTERO, 1987; OLDROYD; HALL, 1991; TEJEDOR, 1993), foi possível sintetizar, sem perder de vista as características mais amplas de suas abordagens, as diferentes concepções de necessidades apresentadas da seguinte maneira:

- necessidades próprias: percebidas pelos próprios professores em relação a prática ou própria formação (autopercepção). Nesse caso específico, relacionam-se ao fato de os próprios pós-graduandos, assim como os professores que já atuam no ensino superior, constatarem seu despreparo no que diz respeito a questões pedagógicas.
- necessidades externas: englobariam as necessidades expressas e normativas, correspondendo a exigências estipuladas pela pesquisa ou políticas educativas. Extrapolam o âmbito individual e dizem respeito às necessidades grupais ou da totalidade de uma instituição/escola. Em nosso caso, seriam as necessidades detectadas a partir de mudanças que ocorrem no ensino superior e no contexto mais geral no qual está inserido, como, por exemplo, no sistema produtivo, mudanças essas que acabam por influenciar as características necessárias ao professor universitário (perfil). A obrigatoriedade da formação pedagógica de professores

universitários expressa, por exemplo, na LDB, seria constituída, também como uma necessidade externa (normativa).

- necessidades comparadas: correspondem às necessidades detectadas a partir da comparação de diferentes situações ou grupos ou da discrepância entre um modelo ideal e o que efetivamente se realiza. Em nosso caso, diriam respeito aos resultados de programas de avaliação; à disparidade entre a formação pedagógica oferecida a professores de outros níveis educacionais (e deles exigida) e a dos professores do ensino superior; à correlação entre titulação e melhoria da qualidade docente e à diferente valoração das atividades de pesquisa e de ensino na educação superior. A comparação entre a formação oferecida a professores em diferentes países também se constituiria em uma maneira de se levantar necessidades comparadas.

É importante observar que as necessidades, em qualquer das classificações propostas, não podem ser tomadas como absolutas, tendo em vista o fato de que podem variar individualmente, em cada instituição ou país, e, ainda, ao fato de que elas sofrem impacto do momento histórico. Ou seja, o estudo das necessidades formativas dos professores deve ser contextualizado e, se possível, individualizado.

Outro cuidado relevante ao tratarmos das necessidades formativas é observar que, ao longo da história, as diferentes necessidades nem sempre foram atendidas, ou mesmo detectadas, de forma eqüitativa. Como aponta Marcelo Garcia (1999, p. 77), o currículo de formação de professores, a sua extensão e qualidade, tem sido largamente determinado e influenciado pelas necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade em cada momento histórico. De acordo com o autor, “não é por acaso que a formação de professores do ensino secundário seria institucionalizada um século depois da do professor de ensino primário”.

Dessa maneira, podemos concluir que muitas vezes as necessidades formativas, embora sejam por muito tempo expressas pelos professores e por aqueles diretamente envolvidos no processo educativo, não são

implementadas nem regulamentadas a não ser quando passam a se constituir, também, como necessidades do sistema produtivo.

Mesmo concordando com a importância de que as necessidades sejam levadas em conta no momento de planejamento ou avaliação de programas formativos, acreditamos que esses cuidados sejam sempre tomados, para se compreender sob que ponto de vista tais necessidades foram consideradas, ou seja, conhecer a quem ele beneficia e por quais razões são classificadas como legítimas.

Isso nos leva a destacar que não basta a um programa atender aos interesses imediatos dos professores ou futuros professores que o cursam, nem mesmo adequar-se apenas às demandas impostas pelo sistema (exigências do mercado de trabalho, por exemplo). Um programa de formação tem necessidade de expandir possibilidades, incomodar, mexer, remexer, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões. Tem de aliar teoria e prática e, principalmente, oferecer aos professores, ou futuros professores, um espaço aberto para reflexão e discussão de suas práticas e dos aspectos mais gerais envolvendo o contexto no qual se insere o ensino superior.

Não basta, portanto, fazer com que o levantamento das necessidades formativas dos professores sirva como fundamentação à criação ou avaliação de um programa de formação de professores (universitários ou não). Torna-se fundamental entender que estas necessidades não podem ser tomadas como referências isoladamente, de modo acrítico ou descontextualizado, pois como assinala Gimeno (1993), é impossível discutir-se a profissionalidade docente sem referência ao momento histórico concreto, à realidade precisa do sistema educativo no qual tem de atuar e à evolução do conhecimento que tecnicamente pretende legitimá-la.

Embora não seja o foco do presente trabalho, podemos estender esta compreensão das necessidades formativas também no que diz respeito às necessidades formativas dos alunos. Acreditamos que o professor, universitário ou não, no momento de planejar o ensino, precise atentar

para essa compreensão mais ampla das necessidades formativas de seus estudantes, a fim de perceber a quais interesses estará atendendo ao propor determinados conteúdos ou atividades a seus estudantes.

Por fim, cabe evidenciar que as necessidades de formação estão, de certo modo, relacionadas com a etapa de desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal em que se encontra cada professor, assim como a etapa do seu ciclo vital. Torna-se necessário, portanto, introduzir o conceito de trajetória formativa que permita oferecer percursos de desenvolvimento profissional diferenciados, levando em conta as necessidades e preocupações características de cada etapa da formação e carreira, assim como questões relativas à trajetória de formação individual e momento de vida de cada professor.

História de Vida e Trajetória Formativa do Professor

A literatura da área tem mostrado que o momento de vida em que o professor se encontra, assim como sua trajetória formativa, repercute em sua prática (MARCELO GARCIA, 1999; Sikes, 1985; HUBERMAN, 1992). Como menciona Jennifer Nias (1992), “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Como salienta Knowles (1992, p. 8), a prática dos professores é muito influenciada pela vida, pela escola e pelas experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação. Em seu estudo, demonstrou que os professores em formação com uma identidade fundamentada em experiências escolares positivas tiveram menor dificuldade de abordar as situações e contextos mais conflitivos, experimentando maior êxito que aqueles professores com imagem fraca, daí pode-se concluir que o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de anteriores, da organização em que se encontram, dos colegas e do meio em que se iniciou sua carreira docente (MARCELO GARCIA, 1999, p. 118).

No entanto, tendo em vista os percursos individuais variáveis, consideramos inviável estabelecer categorizações que pretendam relacionar de modo estanque momentos da vida (como casamento e nascimento dos filhos) a fases distintas da carreira.

Portanto, embora existam estudos que tendem a fazer tais aproximações (entre eles, o de Sikes, 1985), é mais importante destacar que os programas de formação devem atentar para as características individuais de cada professor, procurando atender a suas necessidades particulares, sem nos aprofundarmos nessas categorizações, tamanha sua fragilidade diante da variabilidade de trajetórias pessoais. É desnecessário mencionar que nem todos os professores ingressam na carreira na mesma idade, nem todos se casam somente após o ingresso na carreira, nem todos têm a docência como carreira principal, nem todos ingressam na carreira docente em uma universidade após o término de seu programa de doutoramento, entre outros exemplos.

No que diz respeito às trajetórias profissionais docentes, ou seja, as etapas de desenvolvimento profissional, é possível estabelecerem-se categorias um pouco mais sólidas, porém não de todo infalíveis, relativas aos diferentes momentos de sua carreira e do próprio processo formativo.

As pesquisas na área têm demonstrado que os professores, ao longo da evolução em sua carreira, vão tendo um conjunto de preocupações diferentes no que se refere ao processo de trabalho docente.

Para Pickle, que realizou um estudo sobre a evolução das preocupações dos professores, a maturidade dos docentes é atingida por meio de um processo de evolução que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica; desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos superiores, até uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como pelo desenvolvimento de um estilo pessoal (apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 61).

Torna-se, assim, imprescindível a qualquer processo de formação de professores levar em conta o momento da carreira no qual se encontram

aqueles professores aos quais o programa será oferecido, tendo em vista que suas preocupações e, conseqüentemente, suas necessidades formativas, são diferentes.

Um dos mais citados trabalhos a respeito do ciclo vital dos professores é o de Huberman, Ele realizou sua pesquisa das fases da carreira docente na Suíça, em 1989, com 160 professores de ensino secundário. Os resultados constituem importante referência com relação ao ciclo vital dos professores.

A primeira etapa identificada por Huberman é a entrada na carreira, que inclui as fases de sobrevivência e de descobrimento. A sobrevivência traduz-se no ‘choque com a realidade’: a preocupação consigo mesmo, as diferenças entre os ideais e a realidade. O descobrimento traduz-se no entusiasmo do começo, da experimentação, do orgulho de ter a própria classe, entre outros aspectos. Para alguns professores respondentes da pesquisa, esse processo foi fácil, conseguindo relações positivas com os estudantes e considerável domínio do ensino. Para outros, ao contrário, constituiu-se em uma experiência difícil, associando-a à carga docente excessiva, à ansiedade, às dificuldades com os estudantes e ao grande dispêndio de tempo na preparação das aulas.

Resumidamente, podemos dizer que a *fase de* estabilização, que ocorre dos quatro aos seis anos, caracteriza-se por maior sentimento de facilidade ao lidar com as classes, domínio de um repertório básico de técnicas de ensino, assim como pela capacidade de selecionar métodos e materiais mais apropriados em razão dos interesses dos estudantes. Os professores sentem-se mais independentes e razoavelmente bem integrados.

A fase de experimentação ou diversificação pode representar a preocupação do professor com sua melhoria na docência como com promoções, ou seja, com o trabalho na esfera administrativa. Alguns professores podem, nessa fase, que vai dos sete aos 25 anos de carreira, optar por se distanciar da docência (parcial ou totalmente).

A fase seguinte, entre os 25 e 35 anos de carreira, destaca-se por ser um período de questionamento, muitas vezes proporcionando mudanças

traumáticas. Segundo o autor, pode ser um período de conflito de gerações, em que o professor se vê rodeado por gente mais jovem; pode, também, caracterizar-se por ser um momento em que os professores se sentem mais relaxados, menos preocupados com os problemas cotidianos da classe. Eles vão se distanciando afetivamente da docência e dos alunos e se tornam, gradativamente, a espinha dorsal da escola, guardiões de suas tradições. Outro grupo deve, ainda, tender ao conservadorismo e tomar posição de se queixar sistematicamente de tudo.

A última fase refere-se ao momento da saída da carreira, que pode se dar de modo positivo, defensivo ou desencantado. No primeiro, o professor deixa o ensino ainda demonstrando entusiasmo com o mesmo e com seus alunos, assim como com sua especialização. Na segunda fase, o professor mostra-se menos otimista em relação a suas experiências passadas. Os desencantados podem, em relação a suas experiências passadas, causar frustração nos professores mais jovens.

O próprio Huberman salienta que devemos tomar cuidado com essas caracterizações, pois existem situações pessoais, profissionais contextuais que influenciam os professores. O autor ressalta que o desenvolvimento de uma carreira é um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo parece linear, mas para outros há oscilações, regressões, becos sem saída, declives e descontinuidades. O fato de se estabelecerem seqüências-tipo não nega que haja pessoas que se diferenciem, isto é, que jamais cheguem a se estabilizar, ou que freqüentemente se desestabilizem por razões psicológicas ou externas.

Como menciona Burke (1990), não se pode separar o desenvolvimento da carreira de aspectos mais amplos da vida dos professores. Para ele, a evolução do ciclo vital dos professores não é um processo unívoco e deve ser entendido em razão de duas dimensões: pessoal e organizacional. Do ponto de vista pessoal, existem diversos fatores que influenciam os professores: as relações familiares, as crises pessoais, etc. O ambiente organizacional, no entanto, influencia a carreira profissional por meio das regulações da profissão, os estilos de gestão, as expectativas sociais. Torna-se importante individualizar, na medida do possível, os programas

de formação de professores, de modo que possam atender aos interesses, preocupações e necessidades das instituições assim como de seus professores, em cada etapa da sua vida e trajetória profissional.

Como observa Marcelo Garcia (1999, p. 112), a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores como um processo contínuo, sistemático e organizado significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar desta carreira não é, portanto, mais que reconhecer que os professores, do ponto de vista do aprender a ensinar, passam por diferentes etapas, que correspondem, por sua vez, a diferentes períodos de formação.

Também no que diz respeito aos momentos de formação docente é possível estabelecer-se uma classificação de acordo com a fase em que o professor se encontra em sua trajetória formativa.

Feiman (1990) estabelece uma classificação pela qual se podem distinguir quatro etapas ou níveis distintos da formação de professores: pré-treino, formação inicial, iniciação e a fase de formação permanente.

A fase de pré-treino inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de modo inconsciente o professor. Salienta-se pela influência que tem ou pode ter no desenvolvimento de crenças, teorias implícitas nos futuros professores. Está muito ligada à cultura institucional na qual o aluno, futuro professor, desenvolveu sua aprendizagem, aos modelos aos quais foi exposto e, muitas vezes, às dimensões do currículo oculto ou em ação, em que valores e concepções são transmitidos muitas vezes sem o aluno se dar conta de sua aquisição. Sobre isso Rita de Cássia Silva menciona que:

O saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teórico-práticos no domínio das ciências da educação. Mas, simultaneamente, também participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional. Ora na medida em

que os professores possuem, desde o início do seu processo escolar – portanto, desde a escola primária – modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo do que em outros grupos ocupacionais. Na verdade, ele começa muito antes de ser professor, quando o futuro profissional ainda é aluno, e percebe de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar” (SILVA, 2000, p. 34.).

A influência decorrente deste longo processo de formação ocorrido na escola, enquanto o futuro professor ainda é aluno, é tão forte que leva Giovanni (2000, p. 55) à seguinte conclusão “a escola forma não só seus alunos mas também seus professores”.

A fase de formação inicial é a etapa de preparação formal e uma instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino, ou estágios. Consiste nas atividades organizadas que facilitam a aquisição pelo futuro professor dos conhecimentos, competências e disposições necessários para desempenhar tal atividade profissional.

No caso mais específico da formação de professores universitários, o conjunto das pesquisas da área aponta para a escassez de programas dessa natureza, como demonstrado por diversos autores: Marcelo Garcia, 1999; Kennedy, 1997; Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995, entre outros. Quando existem as pesquisas, resumem-se na maioria das vezes a cursos de curta duração, que visam, de maneira geral, a uma apresentação de diferentes métodos de ensino, a uma breve introdução, normalmente teórica, a temática do ensino universitário, e são muitas vezes direcionados exclusivamente a professores novos já selecionados para o trabalho em diferentes instituições.

No caso da formação de professores para o ensino fundamental, coincide com a graduação em cursos de licenciatura. Na pós-graduação, e conseqüentemente para a formação de professores universitários, não conta com um sistema organizado.

A fase de iniciação é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral por meio de estratégias de sobrevivência. Como é o período de ingresso do professor na escola, ou na atividade docente, é um momento em que os processos de socialização tornam-se fundamentais. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 62), as pesquisas têm demonstrado ser essa uma fase de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de manter um certo equilíbrio pessoal. E, também, um período no qual o professor luta para firmar própria identidade pessoal e profissional. Sobressai como característica dessa fase a insegurança e a falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes.

Esta fase, tendo em vista o despreparo de muitos professores iniciantes, assim como os desafios que terão de enfrentar decorrentes do chamado “choque de realidade”, quando os alunos deixam de ser alunos para tornarem-se professores em uma nova instituição, diferente daquela na qual se formaram, é considerada pelos especialistas como um momento no qual os processos de formação, assim como o acompanhamento de um professor mais antigo (tutor, orientador ou apenas um amigo mais experiente), desempenham importante papel.

Embora não se possa desconsiderar a capacidade autodidata dos professores – e, conseqüentemente, as possibilidades de superarem sozinhos as dificuldades vivenciadas na prática –, é necessário cuidado para que o professor iniciante não se limite, por falta de contato com outras oportunidades e concepções de educação, à imitação ou rejeição acrítica de condutas observadas em determinados professores e ao desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino, aspecto também salientado por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), por Macedo, Paula e Torres (1998) e por Behens (1998).

Pelas suas características, a fase de ingresso dos professores na docência, ou seja, os programas de iniciação, deveriam configurar-se como processos através dos quais a escola realizaria um programa sistemático

de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajudá-los a abordar os temas de modo a reforçar sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo. No entanto, apesar de sua importância, as pesquisas têm demonstrado que o ensino superior assume pouca responsabilidade na fase de iniciação à docência de seus professores (KENNEDY, 1997).

A fase de formação permanente inclui todas as atividades planejadas pelas instituições, ou até mesmo pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino. Destina-se a professores já atuantes e tem por finalidade, de modo geral, a melhoria não apenas da performance do professor, individualmente, mas também, o desenvolvimento curricular e institucional como um todo.

Na literatura da área, o conceito de formação permanente pode ser encontrado sob diferentes nomenclaturas: formação em serviço, formação continuada, reciclagem ou desenvolvimento profissional docente (no sentido desenvolvido por Marcelo Garcia).

Sob diferentes modelos de organização e orientações conceituais, e motivados por diversas razões, entre eles a própria falta de formação inicial e os resultados de processos avaliativos, os programas de formação contínua de professores universitários têm sido os mais difundidos. Sobre eles concentra-se um maior número de relatos, em especial com o desenvolvimento das orientações conceituais voltadas à reflexão sobre a prática, ainda mencionado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 108).

Como foi possível observar, cada uma destas etapas de formação, por sua vez ligadas a diferentes momentos da carreira docente, tende a apresentar um conjunto de características diferenciadas, relativas às necessidades, dificuldades e preocupações dos professores no decorrer de seu percurso formativo.

Assim, ao tomarmos por base a concepção de trajetória formativa do professor, constatamos que não podemos deixar de lado, no momento de elaboração ou avaliação de programas de formação de professores universitários, a compreensão de que esses devem estar relacionados,

por um lado, à vivência pessoal dos professores que deles tomam parte e, por outro, à fase em que se encontram em sua carreira.

A fim de complementar essa abordagem, é necessário conhecer-se mais profundamente como a imagem do professor tem sido compreendida e, conseqüentemente, quais têm sido os pressupostos que fundamentam diferentes orientações para sua formação, pois, como citado por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 353), tanto a função docente como os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa.

Orientações Conceituais na Formação de Professores

Da mesma forma que é possível encontrar e classificar diferentes estruturas de racionalidade relativamente à escola, currículo, inovação e ao ensino, também no que diz respeito à formação de professores como campo de conhecimento, é possível observar semelhante variedade:

s concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim, podemos observar numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc. É, sem dúvida, evidente que, cada uma destas diferentes concepções do que deve ser o professor, vai influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 30).

Vários foram os autores que buscaram elaborar uma classificação dos diferentes paradigmas (ou orientações) dos programas de formação de professores. Tais tentativas de categorização devem ser vistas com cautela. Nenhuma das orientações ou perspectivas explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores. Feiman (1990) destaca que cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem

ser considerados, mas não pretende oferecer um modelo completo para orientar o desenvolvimento de programas de formação.

A essas observações devemos acrescentar o fato de que muitos programas aproximam-se mais de uma ou outra orientação, podendo, em sua organização, mesclar características de orientações variadas, sendo difícil encontrarmos programas que se restrinjam a uma só abordagem.

Embora passível de limitações, a sistematização possibilitada por essas classificações são importantes pois, para analisarmos as transformações necessárias à ação educativa dos professores, é preciso que conheçamos alguns dos modelos que têm marcado a prática docente institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 183; GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 353).

A classificação elaborada por Joyce e Perlberg, nos anos 1970, forneceu a base para as classificações posteriores, entre as quais as mais conhecidas foram as realizadas por Zeichner e Feiman.

De acordo com Zeichner (1983), Joyce e Perlberg referiam-se a cinco modelos de formação de professores: modelo tradicional, que mantém a distinção entre teoria e prática, com currículo normativo orientado para as disciplinas; modelo de orientação social, com base nos trabalhos de Dewey, e com visão construtivista do conhecimento, orientado para a resolução de problemas; o movimento de orientação acadêmica, que concebe o professor como sujeito com domínio sobre conteúdos, e cuja tarefa é transmiti-los; o movimento da reforma personalista, que enfatiza aspectos afetivos e de personalidade do professor para que seja capaz de desenvolver uma boa relação de ajuda com os alunos e o modelo das competências, que incide no treino de habilidades, destrezas e competências específicas.

Em uma releitura dessa classificação, Zeichner (1983) trabalha a partir de quatro paradigmas (tradicional-artesanal, personalista, condutista e orientado para a indagação), que são reagrupados em razão de duas dimensões: certo x problemático (grau em que a formação de professores entende os contextos como corretos ou válidos ou como problemáticos

ou discutíveis); apriorístico x reflexivo (grau em que o currículo de formação de professores é estabelecido ou não de antemão e, portanto, transformável).

A partir desses e de outros estudos, que tentam classificar os diferentes paradigmas, Feiman (1990) elaborou um quadro que procura sintetizar as diferentes orientações conceituais, como destacadas por cada autor. A proposta de Feiman aborda as seguintes orientações:

Acadêmica: vertente que assume a concepção do professor como intelectual, acadêmico e especialista na matéria. É a vertente transmissiva da informação. Ao enfatizar o papel do professor como especialista, prioriza a formação de professores no domínio do conteúdo. A formação do docente neste paradigma consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e na estrutura da matéria disciplinar em que é especialista. No contexto de formação de professores, é a que predomina em relação às restantes.

Tecnológica: centra-se no conhecimento e domínio das destrezas (competências) do ensino, de modo que aprender a ensinar supõe conhecer e praticar conhecimentos derivados das pesquisas sobre ensino. Segundo essa orientação, aprender a ensinar implica a aquisição de “princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino. A competência é definida em termos de ação” (FEIMAN, 1990, p. 233). Um dos programas mais representativos dessa orientação foi o de formação de professores centrada nas competências, conhecido como Competence Based Teacher Education (CBTE). Uma variante nessa concepção tem sido a formação de professores para o desenvolvimento das competências para o processo de tomada de decisões.

Pessoal ou personalista: nessa concepção, aprender a ensinar é um processo construído para desenvolver e usar eficazmente a si mesmo. O ponto central é a pessoa, com todos seus limites e possibilidades. O professor é entendido como um facilitador que cria as condições que conduzem a aprendizagem. O conhecimento individual de si mesmo

como sujeito e de seus alunos é fundamental, pois daí pode selecionar os materiais que se ajustem aos interesses e necessidades individuais dos alunos. Para essa concepção, ensinar não é apenas uma técnica, mas uma revelação de si mesmo e dos outros, em uma complicada exploração do intelecto. São poucos os programas de formação centrados (exclusivamente) nessa concepção.

Crítica/social: entende que o professor deve combinar uma visão progressista social com uma crítica à instituição docente. O professor cria na aula processos comunitários de aprendizagem, valoriza os trabalhos em grupo, a solução de problemas e promove as avaliações democráticas. A cooperação e colaboração nas tarefas são elementos importantes. Essa vertente associa-se à teoria crítica aplicada ao currículo e ao ensino. A formação de professores, assim compreendida, deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social no qual os processos de ensino-aprendizagem estão inseridos. Essa concepção mantém estreita relação com a orientação prática, descrita a seguir, pois o conceito de reflexão incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas.

Prática: concepção que destaca o componente prático do ensino, artístico e de ofício. A situação prática na aula caracteriza-se por sua complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. O professor tem de atuar como um artista ou como um investigador, criando e elaborando próprios esquemas e instrumentos de análise e experimentando, em cada situação, estratégias concretas de ação. É fundamental para essa abordagem a aprendizagem pela observação e experiência.

Em complementação a essa divisão, Pérez Gómez define, na orientação prática, duas abordagens: abordagem tradicional e abordagem reflexiva. Na tradicional, a formação consiste no processo de aprendizagem do ofício do ensino, o qual é realizado fundamentalmente por tentativas e erros. Existe uma separação clara entre a teoria e a prática do ensino, surgindo a prática como o elemento fundamental para adquirir o ofício de professor. Ele, iniciante aprende pela observação e imitação das atitudes observáveis do professor-mestre ao qual se liga.

A abordagem reflexiva, por sua vez, é a mais freqüentemente utilizada hoje por pesquisadores e formadores de professores, e concentra-se em torno do conceito de reflexão. Segundo Pérez Gómez, o problema central que se aborda neste enfoque é gerar um conhecimento que, longe de impor restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, emerja dela útil e compreensivo para facilitar sua transformação e que, ao mesmo tempo em que pretende o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo, se proponha a evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 365).

Estes trabalhos dizem respeito a experiências de formação inicial de professores do ensino fundamental ou médio, pouco havendo sobre formação continuada ou programas para professores universitários.

Especificamente voltada à formação de professores para a docência universitária, encontramos a categorização proposta por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 185-187), englobando os enfoques tradicional, técnico e hermenêutico, assim definidos:

Tradicional ou prático-artesanal: É um modelo conservador. Ensinar se identifica com transmitir, de geração a geração os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas. A formação do professor nessa perspectiva, se dá na prática, observando o mestre, ou seja, aprende a fazer, fazendo. A formação do professor ocorre na prática institucional e o conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessário formação prévia específica. A docência é considerada um dom inato: o professor já nasce pronto, devendo apenas ser treinado na prática profissional, e não é preciso investir na sua formação e no seu desenvolvimento profissional.

Técnico ou academicista: o conteúdo do ensino é composto dos conhecimentos científicos e sua finalidade é a transmissão dos conhecimentos elaborados produzidos pela pesquisa científica. Assim, o ensino é compreendido como um campo de aplicação desse conhecimento. É tarefa do professor traduzi-los em um fazer técnico para transmiti-los aos alunos. Há clara subordinação entre conhecimento teórico e conhecimento prático aplicado. O professor,

nesse enfoque, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento, desenvolvendo suas habilidades técnicas. Sua formação deve ser, portanto, técnico-instrumental.

Hermenêutico ou reflexivo: o ensino é entendido como uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas. O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para resolver as situações únicas, ambíguas, incertas e conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. O conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica, emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática do próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais. Essa formação requer investimentos acadêmicos, que permitam ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade, que deseja que o professor desenvolva a prática educativa como forma de aprender. Requer, também, que se invista na formação contínua dos professores, de forma democrática, nas instituições nas quais trabalha. Nessa perspectiva, encontram-se as metáforas do professor como pesquisador e intelectual crítico e a importância da pesquisa na ação, do ensino reflexivo e da autonomia do professor, aproximando-se da prática reflexiva, como definida por Pérez Gómez.

A abordagem tradicionalmente utilizada nos processo de formação de professores universitários tem se aproximado da orientação acadêmica, na abordagem de Feiman, ou do enfoque tradicional, como definido por Pimenta e Anastasiou (PACHANE, 2003). Já a abordagem reflexiva tem sido, na atualidade, a mais aceita pelos estudiosos da área, tanto pelos pesquisadores voltados ao estudo da formação de professores para o ensino fundamental e médio como para o ensino superior, tornando-se um conceito tão popularizado que hoje é difícil encontrar programas de formação de professores que não o incluam como elemento estruturador das propostas de formação (BENEDITO, FERRER; FERRERES, 1995; MARCELO GARCIA, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A investigação dos professores sobre a própria prática tem sido considerada um impulsionador eficaz de melhora profissional. Segundo Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 120), para aprender a melhorar sua prática profissional, o docente tem de contrastar suas teorias prévias com as evidências de uma reflexão rigorosa sobre seu fazer. De acordo com os autores, a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui o eixo da formação profissional. Assim, “o modelo de indagação e reflexão sobre a prática profissional seria sim garantia de uma melhoria da docência na universidade e uma porta aberta a esta necessária transformação profissional pessoal, profissional e institucional e à redefinição do papel cultural, social e político do ‘universitário’ em nossa realidade” (p. 164).

Incentiva-se que a prática reflexiva seja inserida o quanto antes no processo de formação de professores, ou seja, que a reflexão sobre a ação torne-se prática corrente não apenas no processo de formação continuada de professores, mas que seja desenvolvida desde a formação inicial dos estudantes. Como afirmam Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 115), fazendo referência ao trabalho de Zeichner e Schön:

considerando, portanto, a natureza das atividades do professor e dos produtos educativos, parece ficar clara a necessidade de que os futuros professores e os professores em exercício não recebam um tratamento meramente técnico na sua formação. Se o profissional terá, muito mais provavelmente, contato com situações singulares, que dele demandarão soluções únicas, é necessário que o estudante passe a vivenciar experiências de aula, em pareceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos.

Entende-se, hoje, que o domínio da pesquisa, a maior aproximação entre teoria e prática e a abertura de espaços de reflexão sejam fundamentais no processo de formação dos professores.

No âmbito dessa formação de docentes universitários, paralelamente à habilidade de pesquisar sua área temática, o professor-pesquisador deva tornar-se, também, pesquisador de sua prática docente:

ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.13-14).

As autoras concluem apontando que “é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos” (p. 15). A formação do professor, portanto, não pode se resumir ao conhecimento aprofundado do conteúdo, nem mesmo ao domínio de algumas poucas técnicas didáticas.

Assim, não é possível, atualmente, compreender-se o processo de desenvolvimento profissional do professor, tanto da educação básica quanto do ensino superior, sem atrelarmos as dimensões da prática e da reflexão sobre a prática.

Formas de Organização e Princípios Norteadores dos Programas de Formação

Os aspectos abordados anteriormente nos levam a concluir que os programas de formação, ou de desenvolvimento profissional docente, podem ser concebidos visando ao atendimento de diferentes necessidades e podem estar embasados em diferentes concepções. Portanto, cada programa, de acordo com o público ao qual se destina e com os objetivos que pretende atender, pode lançar mão de diferentes formas de organização.

Como demonstrado em trabalho anterior (PACHANE, 2003), os processos de formação pedagógica de professores universitários não contam, tanto no Brasil como no exterior, com amparo legal e dependem, prioritariamente, do interesse e grau de comprometimento de cada instituição, ou mesmo departamento, para serem realizados. Ou seja, não existindo especificações, ou um referencial a ser seguido, a variabilidade de modelos adotados torna-se bastante ampla.

Os programas de que se tem conhecimento variam em tempo de duração, em objetivos e filosofia, podendo acontecer na instituição na qual os professores já lecionam, especialmente no caso de formação continuada, ou na instituição onde estes professores realizam sua formação inicial, caso específico de cursos de pós-graduação que incluam, em sua grade, disciplinas voltadas à didática ou metodologia do ensino superior. Existem ainda instituições que oferecem cursos, em geral de especialização, dedicados especificamente à metodologia ou didática do ensino superior. Estes programas, na maioria das vezes, constituem-se em cursos regulares, compostos por diferentes disciplinas e conduzidos por professores especialistas em Ensino Superior. Neste tipo de curso, os alunos assistem às aulas e são submetidos a avaliações por meio de provas ou trabalhos de conclusão. Seu público tende a ser heterogêneo, reunindo professores de diferentes áreas do conhecimento e com experiência variada de docência.

No entanto, os programas de formação de professores podem também constituir-se a partir de encontros menos formais, especialmente quando voltados à formação continuada. Em geral, nestes casos buscam-se soluções para questões específicas da instituição ou departamento onde são realizados, sendo os encontros conduzidos pelos próprios coordenadores ou ainda por especialistas convidados. De modo geral, não são feitas avaliações formais. Estes programas podem variar desde palestras individuais, ministradas por professores especialistas, até experiências de pesquisa-ação.

Da mesma forma, a introdução ou não da componente prática na organização dos programas de formação é variável, especialmente nos

casos de formação inicial, nos quais nem sempre há necessidade de estágio. No caso de haver o exercício da prática (realizada ou apenas observada pelo aluno), é comum encontrarmos a figura do mentor, tutor ou orientador, ou seja, um professor ao qual o aluno se liga para acompanhar sua prática. O aluno pode apenas assistir aos trabalhos desenvolvidos pelo professor e auxiliá-lo em pequenas tarefas, ou pode tornar-se responsável pela condução do curso, tendo o professor orientador como responsável pelo apoio e acompanhamento do desenvolvimento da docência pelo aluno estagiário.

De modo geral, a existência do professor orientador tem sido muito destacada e apoiada pela literatura estudada. O orientador apresenta-se como um ponto de maior segurança para que o aluno desenvolva o seu trabalho e também como “provocador” dos processos de reflexão do estudante. Segundo Marcelo García (1999), o papel desempenhado pelo mentor aparece como uma das componentes que maior influência exercem nos programas de iniciação, tendo em vista que o tutor auxilia os novos professores a se sentirem mais confiantes, evitando tendências à negatividade. O autor relata, ainda, que, segundo resultados de pesquisas, “os professores principiantes que durante o seu primeiro ano de trabalho como docentes contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem desta possibilidade de apoio pessoal” (p. 121).

Os programas de formação podem ou não envolver professores de diferentes cursos ou instituições, havendo opiniões divergentes a respeito da viabilidade de cada modelo. Os programas dos CIES na França, por exemplo, servem a diferentes instituições. Alguns autores, entre eles Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), são favoráveis a programas realizados com professores da mesma área e destacam que a responsabilidade pela formação dos professores deveria ser do departamento no qual ele se forma ou atua (p. 171, 173 e 191). Esta perspectiva se pauta pelo conceito de didática específica de uma área de conhecimento e é, de modo geral, bastante difundida, tanto pela literatura como na organização dos programas.

Hoje, com o avanço da tecnologia e dos sistemas de comunicação, há também uma tendência à ampliação de programas de formação à distância, assunto merecedor de ampla discussão, mas que foge, no momento, ao escopo do estudo.

Embora existam divergências entre os modelos sugeridos por diferentes autores e entre os modelos adotados por diferentes instituições – ao longo do tempo e mesmo na atualidade – e defenda-se a necessidade de maior individualização do processo de formação de professores, podemos considerar que os pesquisadores sejam unânimes ao sugerir que a formação oferecida hoje ao professor universitário deveria pautar-se por alguns princípios. e sobre quais seriam esses princípios.

Marcelo García (1999, p. 27-30) propõe como princípios da formação dos professores:

- conceber a formação de professores como um contínuo;
- integrar a formação de professores ao processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola;
- articular integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores;
- integrar teoria-prática na formação dos professores, promovendo a reflexão epistemológica da prática;
- promover isomorfismo entre a formação oferecida ao professor e o tipo de educação que posteriormente será pedido que desenvolva;
- buscar promover individualização do processo e
- oferecer aos professores possibilidades de questionar suas próprias crenças e práticas institucionais, estimulando sua capacidade crítica.

No que diz respeito aos níveis e componentes do conhecimento profissional dos docentes, o autor entende que os professores deveriam ter desenvolvidas as seguintes dimensões: 1) conhecimento psicopedagógico; 2) conhecimento de conteúdo, 3) conhecimento didático do conteúdo e 4) conhecimento do contexto.

O conhecimento psicopedagógico, em seu entendimento, relaciona-se com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmica, ensino em pequenos grupos, gestão de classe, etc. Inclui também o conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, etc. (p. 86).

O conhecimento de conteúdo refere-se ao conhecimento aprofundado sobre a matéria que ensinam. Pode se dividir entre o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático. O conhecimento substantivo diz respeito ao corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, seus conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos. Já o conhecimento sintático diz respeito ao domínio que o professor deve ter dos paradigmas de investigação de cada disciplina, o conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas de cada área do saber. O conhecimento de conteúdo, como um todo, é o que, de modo geral, os programas de pós-graduação têm atualmente procurado desenvolver.

O conhecimento didático do conteúdo representa a combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, representa a necessidade de os professores construírem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado por parte dos alunos, compreendendo, entre outros aspectos, as dificuldades mais prováveis que os alunos possam ter nesse processo. Segundo Marcelo García, os estudos sobre o conhecimento didático das disciplinas têm sido produzidos em áreas específicas (matemática, química, história, por exemplo) e têm, trazendo importantes

contribuições da investigação sobre o conhecimento do professor para a formação de professores.

Entre outros aspectos, o conhecimento didático do conteúdo diz respeito a como escolher, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos para a matéria que se vai ensinar, conhecendo as estratégias e métodos de ensino que possam tornar o conteúdo compreensível e interessante para os estudantes; saber identificar as concepções dos estudantes e possíveis erros conceituais sobre um tópico em concreto no âmbito de uma disciplina; conhecer estratégias e métodos de avaliação apropriados para uma dada matéria e determinados alunos em concreto.

Foi possível deprender da análise realizada que tais características referem-se prioritariamente à formação de professores da educação fundamental. Contudo, acreditamos estes resultados possam ser estendidos à formação do professor universitário. Porém, tendo em vista as especificidades do ensino superior, fica a sugestão de que sejam realizadas mais investigações voltadas à compreensão dos processos de formação dos professores universitários, inclusive no sentido de comparação entre as necessidades formativas e as condições de trabalho dos professores de diferentes níveis educacionais.

Finalmente, o conhecimento do contexto diz respeito ao local no qual se ensina, assim como a quem se ensina, correspondendo à dimensão “ecológica” do conhecimento. Ela leva em conta o fato de que os professores têm de adaptar seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam.

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 170), aproximando-se bastante da perspectiva defendida por Marcelo García, porém referindo-se exclusivamente à formação de docentes do ensino superior, entendem que a qualificação profissional dos docentes universitários deve ser concebida com um processo de formação contínua, no qual se conjugue uma elevada preparação teórica em sua disciplina, acompanhada de uma séria reflexão sobre a epistemologia da especialidade, com a preparação

didático-pedagógica desta, contrastadas no exercício da própria prática docente e investigativa:

“concluindo, a formação inicial e permanente do professorado deve se preocupar fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos quanto os afetivos que de alguma maneira se interimplicam determinando a atuação do professor” (p. 141).

Os autores ressaltam ainda, que o processo de formação de professores tem de ir além da formação técnica pois a prática requer uma preparação mais profunda e mais intelectual do que a mera preparação superficial de habilidades ou destrezas técnicas, além de envolver um conjunto de disposições (entusiasmo e comprometimento com a docência, por exemplo), dificilmente atingidas através de um mero treinamento de habilidades. Assim, o perfil do professor como profissional deveria unir “uma formação teórica profunda com uma capacidade de atuar sobre os problemas técnicos que se apresentam” (p. 140).

Nesse sentido, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) observam que o professor intervém num meio ecológico complexo, delimitado pela escola e pela sala de aula, que se constituem em:

“um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Dentro desse ecossistema complexo e mutante enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas de definição e evolução incerta e, em grande parte, imprevisível, que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou procedimento. Os problemas práticos da aula, referindo-se a situações individuais de aprendizagem ou a formas e processos de comportamento de grupos reduzidos ou da aula em um conjunto, exigem tratamento específico, pois, em boa medida, são problemas singulares, fortemente condicionados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da aula como grupo social” (p. 365)

Os autores complementam que, nesse contexto, a definição de objetivos é um problema ético-político, nunca meramente técnico. Na prática da aula, a seleção dos conteúdos, a definição dos métodos, os

modos de organização do espaço, do tempo e dos alunos/as, bem como a decisão sobre as formas de avaliação, são sempre, em alguma medida, decisões ético-políticas e não meramente técnicas (GIMENO SACRISTÁN e PERÉZ GOMÉZ, 1998, p. 365).

Também Severino (2001) ressalta que a prática educativa é atravessada por uma intencionalidade teórica, consituindo-se num fazer simultaneamente técnico, ético e político. Técnico quando o conhecimento se constitui em saber competente para um fazer eficiente, contextualizado e científico, sendo que a qualificação técnica do aprendiz se concretiza na formação profissional universitária, superando o mero treinamento ou reciclagem e ultrapassando a busca apenas da eficácia técnica e a submissão à lógica opressiva do mercado de trabalho. Político, pois tem a ver com as relações de poder que permeiam a sociedade, advindo daí a importância dos processos educacionais possibilitarem a construção da cidadania com os estudantes, rompendo com o treinamento para a submissão e para as diferentes formas de dominação. É ético, pois opção clara por determinados conceitos e valores torna-se referência básica para a intencionalidade do agir humano.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13) acrescentam que o desenvolvimento profissional dos professores deve ser o objetivo de propostas educacionais que valorizem a sua formação, mas não uma formação baseada na racionalidade técnica, considerando-os meros executores de propostas alheias, porém, numa perspectiva que reconheça sua capacidade de decidir e refletir.

Elas concebem o ensino como uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Conseqüentemente, ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, e por vezes conflituosas, presentes nos contextos educacionais.

As autoras entendem que a melhoria da qualidade docente passa pela necessidade da formação identitária e profissional dos professores,

havendo a necessidade que se compreenda a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos: 1) conteúdos das diferentes áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social:

“nos processos de formação de professores é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida)” (p. 13).

Consideração

Apesar de algumas divergências, seja quanto à nomenclatura, seja quanto à organização sugerida para diferentes programas, os autores até o presente momento estudados, buscam enfatizar a necessidade de que o processo de formação de professores, ou de desenvolvimento profissional docente, seja entendido como um processo contínuo, na medida do possível particularizado e, como salientam Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 140), pautados por dois elementos iniciais: pensamento e ação.

Por um processo contínuo, entendemos a necessidade de compreender que o processo de formação dos professores não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém, como já mencionado anteriormente, inicia-se mesmo antes do início de sua carreira, já nos bancos escolares, quando o futuro professor, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos

de conduta docente, estendendo-se ao longo de toda sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento.

Entender o processo de formação como particularizado, diz respeito à importância de que os programas sejam organizados buscando atender às diferentes necessidades expressas por cada professor (dimensão individual), por um grupo de professores (dimensão grupal), ou estendendo-se a toda uma instituição (dimensão institucional). Ou seja, uma preocupação recorrente com o atendimento de necessidades específicas, decorrentes da percepção individual ou de processos avaliativos, articulando-as ao desenvolvimento organizacional da instituição. Diz respeito, também, ao entendimento de que o processo de formação dos professores, assim como sua prática, estão diretamente atrelados à trajetória formativa de cada professor e a sua construção subjetiva como profissional docente.

A inserção das dimensões do pensamento e da ação relacionam-se particularmente à abordagem reflexiva (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), que, como mencionado anteriormente, destaca-se como a orientação conceitual predominante na maioria dos programas de formação de professores propostos na atualidade e que busca, entre outros aspectos, a superação da visão da formação de professores como uma atividade meramente técnica.

Acreditamos que a abordagem da formação pedagógica do professor universitário a partir desses componentes oferece-nos a possibilidade de uma compreensão mais ampla do termo pedagógico, não se restringindo ao aspecto metodológico, ou seja, ao modo de ensinar a matéria e o uso de técnicas de ensino, como muitas vezes é aplicado.

A maneira que compreendemos a formação pedagógica dos professores aproxima-se, dessa maneira, da definição desenvolvida por Libâneo (1998, p. 22). Para o autor, o pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa,

onde quer que ela se realize. Nesse entendimento, complementa, “*o fenômeno educativo apresenta-se como manifestação de interesses sociais em conflito na sociedade*”. Expressa, pois, finalidades sociopolíticas presentes nas ações e por isso a pedagogia se constitui numa ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa, atividade que é teórico-prática (práxis).

Tendo em conta estes aspectos, entendemos que a formação pedagógica do professor universitário deve ser um processo sistemático e contínuo através do qual o docente, ou futuro docente, se qualifica para o exercício do magistério. A formação pedagógica não se limita aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Constitui-se num processo contínuo de preparo para a atuação, em nosso caso específico, na educação superior, e de reflexão sobre a mesma, unindo teoria e prática. Fundamenta-se, portanto, numa concepção de práxis educativa e do ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

A formação pedagógica do professor universitário é compreendida, ainda, como componente do processo de desenvolvimento profissional docente, no sentido proposto por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995). Deve, portanto, ser um processo que vise ao maior compromisso por parte dos professores em relação ao trabalho que desenvolvem em âmbito institucional, tendo em vista o importante papel desempenhado pelos docentes na construção da totalidade do processo educativo, inclusive no âmbito da formulação de políticas, não podendo se restringir a compreensão de seu trabalho somente às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Esperamos que os elementos de discussão aqui oferecidos possam contribuir para o debate a respeito da melhoria da qualidade didática no ensino superior e da necessidade de formação pedagógica do professor universitário, áreas ainda carentes de muita reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior: um estudo de caso. Anped, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/T0411074040023.htm>>. Acesso em janeiro de 2002.

ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 35- 42.

BALZAN, Newton César. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. Cadernos Cedes (22). São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Relatório interno de avaliação do PECD. Campinas, SP: Unicamp, 1995 (mimeog.).

_____. Do Estudante ao Professor Universitário: caminhos para a didática do ensino superior. Revista de Educação, 1997, v. 1, n. 3, 7-24 (Trabalho apresentado no 9º Congresso Mundial de Educação Comparada em Sydney- Austrália, julho 1996).

BEHENS, Marilda Ap. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 57-68.

BERHEIM, Carlos T. Una Nueva Visión de la Educación Superior. Revista Educación Superior y Sociedad, vol. 6, no. 1. Caracas: UNESCO: Cresalc, 1995.

BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. Coletânea CBE Universidade e Educação. Campinas, SP: Papirus: CEDES, 1992.

BENEDITO, A. V, FERRER, V e FERRERES, V. La Formación universitaria a debate. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERBEL, Neusi A. Navas. Metodologia do ensino superior - realidade e significado. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

BERHEIM, Carlos Tünnermann. Una nueva visión de la educación superior. Educación Superior y Sociedad. v. 6, n. 1 UNESCO - Cresalc - Caracas, 1995.

BLEIKLIE, Ivar. Norwegian and Swedish graduate reform policies. Higher Education Policy. Vol. 7. n. 1, 1994. Kogan page, p. 18-24.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, no. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Decreto n. 2.306, de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 27 de dezembro de 2002.

BURKE, P. J. et al. (ed.) Programing for staff development. Londres: Falmer Press, 1990.

CALDERHEAD, J. Dilemas en el Desarrollo de la Enseñanza Reflexiva. In: MARCELO, C.; MINGORANCE, P. (eds.). Pensamiento de los Profesores y Desarrollo Profesional II – Formación Inicial y Permanente. Sevilla: Serviço e Publicações da Universidade, p. 9-16 (1992).

CAMARGO, D. P. C, CASTANHO, M. E. L. M., BALZAN, N. C. A voz do estudante e a questão da avaliação institucional. Educación Superior y Sociedad. v. 5 n. 1 e 2. UNESCO - Cresalc - Caracas, 1994.

CAMARGO, Dulce Pompeo de. Conhecimento escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura. In: VEIGA, Ilma Passos, CASTANHO, Maria Eugênia. (org.) *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASTANHO, Maria Eugênia. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos, CASTANHO, Maria Eugênia. (org.) *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

COMVEST. *Relatório de Avaliação PAEG-1996*. Campinas-SP: Unicamp: Coordenação de Pesquisa – Comvest, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã. Da Colônia à Era Vargas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J.M. Editora, 1998 (a).

_____. *Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários*. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998(b). p. 27-38.

_____. *Ensino como mediação da formação do professor universitário. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 45-52.

DIAS SOBRINHO, José (org.). *Avaliação Institucional da Unicamp - processos, discussão e resultados*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994a.

DIAS SOBRINHO, José. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. *Universidade e sociedade*. Ano IV, n. 7, p. 92-97, jun. 1994b.

_____. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: VOLPATO, SERBINO, Raquel et al. (org.). *Formação de professores*. Águas de São Pedro: Unesp: Congresso Estadual Paulista, 1994c.

_____. *Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos*. In: DIAS SOBRINHO, J. e BALZAN N. C. (org.). *Avaliação institucional - teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

DINHAM, Sarah M. What college teachers need to know. In: MENGES, Robert J.; WEIMER, Maryellen (ed.). *Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice*. San Francisco-EUA: Jossey-Bass, 1996. p. 297-313.

FEIMAN, Sharoon. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In HOUSTON, R. (ed). *Handbook of Research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 212-233.

FELTRAN, Regina Célia de Santis (org.). *Avaliação na Educação Superior*. Campinas, SP: Papirus, Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico, 2002.

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 95-112.

FORGRAD - Forum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Resgatando Espaços e Construindo Idéias: ForGRAD 1997 a 2002*. Rodrigues, Mara Eliane (org.). Niterói, EdUFF (editora da Universidade Federal Fluminense), 2002.

GAMBOA, Sílvio. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). Pesquisa em Educação. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR: Caçador, SC, UnC, 1999, p. 77-91.

GERALDI, C. M., FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. A. (org.). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998.

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do ensino superior. São Paulo: Atlas, 1990.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados: UNESP, 2000. p. 45-60.

GIMENO SACRISTÁN, J. Conciencia e Acción sobre la Práctica como Liberación Profesional de los Profesores. In IMBERNÓN, F. (coord.), La Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE. Barcelona: ICE/Horsori, 1993, p. 53-92.

GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOOD, H. M.; WILBURN, M. Educación Superior: desarrollo del universitario. In: HUSEN, T. (ed.): Enciclopedia Internacional de Educación (Vol. IV) Barcelona: Vicens Vives, 1989. p. 1955-1959.

GOLD, Y. Psychological Support for mentors and beginning teachers: A critical dimension. In: BEY, T, Holmes. Mentoring: contemporary principles and issues. Reston: Association of Teacher Educators, 1992, p. 25-34.

GONÇALVES, Tadeu. GONÇALVES, Terezinha. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M., FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M.

A. (org). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 1998. p. 105-134.

GUARNIERI, Maria Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados: UNESP, 2000.

GUSKEY T., *Staff Development and the Process of Teacher Change*, Educational Researcher, vol 15, no. 5, 1986, p. 5-12.

HULING-AUSTIN, L. *Teacher induction programs and internship*. In: HOUSTON, R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1990, p. 535-548.

HUBERMAN, M. *The lives of teachers*. London: Cassell, 1992.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, 2000.

KENNEDY, Donald. *Academic Duty*. Cambridge, EUA, Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 1997.

KNOWLES, G. *Models for understanding preservice and beginning teachers's biographies: illustrations from case studies*. In: GOODSON, I. (org.). *Studying teacher's lives*. Londres: Routledge, 1992

LEITE, Denise et al. *A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna*. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 39-56.

LEITE, Denise. *Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente*. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 53-60.

LIBÂNEO, José C. *As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática*. In: ENDIPE, 1998, *Águas de Lindóia. Anais II*, v. 1/1, Águas de Lindóia, 1998.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, D. V., E. PAULA, B. B. TORRES. Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação. Campinas: Unicamp: USP, 1998. Trabalho não publicado.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999 (edição original Formación del Profesorado para el cambio educativo, Barcelona, Espanha: EUB, S. L., 1995).

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação. n. 9. São Paulo: Anped, 1998. p. 51-75.

MASETTO, Marcos (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp.

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica. Madri: Cincel, 1989.

MENGES, Robert J.; WEIMER, Maryellen (ed.). Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice. San Francisco-EUA: Jossey-Bass, 1996.

MENZE, C. Formación. In SPECK, J. et al. (eds.). Conceptos Fundamentales de Pedagogía. Barcelona: Herder, 1980, p. 267-268.

MILLAR, Susan. B. New roles for teachers in today's classrooms. In: Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice. San Francisco-EUA: Jossey-Bass, 1996. p. 155-178.

MONTERO, L. Mesa, *Lecturas de Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo, 1987.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis).

MOROSINI, Marília Costa. *Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 11-20.

NIAS, Jeniffer. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed. Ltda, 1992.

OLDROYD, D; HALL, V. *Managing Staff Development*. London: Paul Champman, 1991.

PACHANE, Graziela Giusti. *A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno*. 1998. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

_____. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp*. 2003. 265p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. *Implicações da Pós-modernidade para a Universidade*. Avaliação. Ano 7. v. 7, n. 1, mar. 2002. p. 35 - 46.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar; PACHANE, Graziela Giusti Pachane. *Formação de professores universitários: a experiência da Unicamp*. Avaliação. Ano 7. v. 7, n. 2, jun. 2002. p. 121-137. (Trabalho apresentado na VI Oxford Conference, Inglaterra, 2001).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção *Docência em Formação* v. 1).

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, p. 122-150, jul/set. 1969.

RIBEIRO JÚNIOR, João. Reflexões sobre o ensino de direito. Educação em debate, Revista de Direito da USF, v. 14, n. 1, Bragança Paulista, 1997, p. 225-228.

_____. A Formação Pedagógica do Professor de Direito. Campinas-SP: Papirus, 2001.

_____. Globalização, Mercado de Trabalho e Educação. Limeira: Instituto Superior de Ciências Aplicadas, 2002 (trabalho não publicado).

RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária, 4ª ed. Rio: Paz e Terra, 1982.

RODRIGUES, Maria Eliane Fonseca (org.); Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Resgatando espaços e construindo idéias: ForGrad 1997 a 2002. Niterói: EdUFF, 2002.

SAMPAIO, Helena. Evolução do Ensino Superior Brasileiro, 1808-1990, documento de trabalho 8/91, NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/ Usp São Paulo, 1991.

SANTOS FILHO, Camilo. Universidade, Modernidade e Pós-Modernidade. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Silvia (org.). Escola e universidade na pós- modernidade. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 15-60.

SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Silvia (org.). Escola e universidade na pós- modernidade. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Edição Portuguesa: Porto: Afrontamento, 1994).

_____. Um Discurso sobre a Ciência, Porto, Portugal: Editora Afrontamento, 1987.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SCHÖN, D. The reflective turn – case studies in and on practice. New York, Teachers College, 1991.

SCHÖN D.; REIN, M. Frame Reflexion- Toward the resolution of intractable policy controversies. New York, Basic Books, HarperCollins Publishers Press, 1994.

SEROW, Robert C. Research and teaching at a research university. Higher Education v. 40. n. 4. December 2000. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers. p. 449-463.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SIKES, P. The Life Cycle of the Teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (eds). Teachers' Lives and Carrers. London: The Falmer Press, 1985, 67-70.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados: UNESP, 2000. p. 25-44.

SOUZA, Eda C. B. Machado de. Prefácio In: FELTRAN, Regina Célia de Santis (org.). Avaliação na Educação Superior. Campinas, SP: Papyrus, Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico, 2002.

SUCUPIRA, Newton L. B. Antecedentes e Primórdios da Pós-Graduação. Forum Educacional. Rio de Janeiro, v. 4, p. 3-18, out/dez. 1980.

TEJEDOR, F. J. Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza univesritaria y nuevas perspectivas. In: ICE Evaluación y desarrollo

profesional. III Jornadas Nacionales de Didáctica Univesritaria. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas, 1993, p. 85-109.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 77-94.

VEIGA, Ilma Passos, CASTANHO, Maria Eugênia (org.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VILLAR, L. M. Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. In: ICE Evaluación y desarrollo profesional. III Jornadas Nacionales de Didáctica Univesritaria. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas, 1993, p. 135-173.

WEIMER, Maryellen. Why scholarship is the bedrock of good teaching. In: MENGES, Robert J.; WEIMER, Maryellen (ed.). *Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice*. San Francisco-EUA: Jossey-Bass, 1996. p. 1-19.

ZEICHENER, K.M. Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. n. 34 (3), 1983. p. 3-9.

_____. Promoting reflective practice in teacher education and designing educative practicum experiences for prospective teachers. In: ZEICHENER, K.M; MELNICK, S.; GOMEZ, M.L. (eds.) *Currents of reform in preservice teacher education*. London, New York: Teacher College, Columbia University, 1996.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Léa das Graças Camargo Anastasiou**

Partindo do foco deste encontro, que discute a formação do professor universitário, levantamos alguns aspectos referentes à Docência na Educação Superior, área em que temos pesquisado e atuado nos últimos treze anos.

È de conhecimento da comunidade acadêmica, e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária, a insuficiência pedagógica acerca dos saberes docentes; a própria legislação atual ao propor que “a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (LDB no Art.66), desconsidera esta problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal.

Nos programas de pós-graduação esta formação tem se reduzido ao cursar de uma disciplina, habitualmente chamada de Metodologia de Ensino Superior ou similar, com uma carga horária média de 60 horas, portanto, insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e de uma associação entre a teoria e prática desta área, de complexidade indiscutível. No caso dos bolsistas institucionais, tem sido exigido 60 horas no mestrado e 60 horas no doutorado, associadas ao estágio da docência, como é o caso do Programa PAE, da USP.

O que temos constatado, como pesquisadora e consultora em várias instituições tanto da rede pública quanto privada, é que esta insuficiência na formação da área pedagógica conduz os docentes que assumem a carreira na universidade a repetir com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição

* Professora pesquisadora junto ao programa de Mestrado da Unoesc

do conteúdo pelo docente que, como especialista o domina, e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, visando o sucesso nos exames.

Perpetua-se, assim, uma ação reprodutiva do saber dito a ser decorado e do poder do conhecimento, distanciando ainda mais a universidade das perspectivas hoje postas, como instituição social construída coletivamente a partir de um projeto institucional coletivo e vinculada às questões regionais e universais. Perpetua-se também a formatação de grade curricular, deixando de objetivar uma formação integradora, baseada nos princípios da complexidade, da tessitura das áreas e das ciências, para a graduação. Distancia-se, desta forma, da proposta da LDBEN 9394/96 e das diretrizes curriculares dela decorrentes, mantendo um habitus repetitivos de ensino e de aprendizagem, comprometendo as possibilidades de avanços dos que ensinam e dos que cursam a graduação na educação superior.

A partir do confronto entre a proposta legal (LBDEN 9394/96 e diretrizes curriculares) e a realidade das instituições de educação superior, as próprias instituições tem organizado processos de formação inicial ou continuada de seus docentes. Desde a década final do século passado, estas iniciativas já existem, centradas em palestras, semanas pedagógicas e similares e tem evoluído para processos institucionais, envolvendo professores e pesquisadores da área da pedagogia universitária, nos chamados processos de profissionalização do docente.

Ao participar destes processos, fica evidenciado o domínio que o professor tem da sua áreas de formação e especialização. Os próprios concursos de ingresso exigem este domínio na titulação especificada como condição para o ingresso na docência. Embora este domínio científico não garanta a tradução adequada do mesmo em saber escolar, é ele que o professor domina. Por sua importância, pode ser tomado com ponto de partida dos processos de profissionalização. Um desafio que tem possibilitado um avanço nestes processos tem sido a re-construção do currículo a partir das diretrizes, superando por incorporação as grades, visando a construção da matriz integrativa.

Partindo deste pressuposto, enquanto pedagoga e pesquisadora, uma questão central se coloca: que princípios e processos mediam a transposição dos quadros científicos, dominados e lecionados atualmente, derivados da área de formação básica e de aprofundamento (graduação e pós) dos docentes, para a construção de quadros teórico-práticos de saberes curriculares, igualmente científicos, integrativos, a serem sistematizados com os estudantes universitários, na construção e efetivação de matriz curricular integrativa?

Partindo desta questão, nos processos efetivados em instituições públicas e privadas, buscamos coletivamente, a partir da prática pedagógica existente, realizar formas de superação do trabalho fragmentado e disciplinar, característico da organização curricular de formato grade, para a construção articulada da matriz curricular.

Auxiliados por elementos da teoria, num processo coletivo, tomamos como ponto de partida a prática profissional existente (Saviani, 1980), visando problematizá-la, revisá-la, re-estruturá-la, e sistematizá-la através da sua possível re-elaboração.

Tomamos como ponto de partida para as novas construções o saber científico do docente: formado em diferentes áreas de conhecimento, o professor construiu seus saberes nos cursos de graduação e pós-graduação, podendo, a partir deles, sistematizar as formas de atuação docente; o desafio consiste na re-organização destes saberes, transformando-os em saberes escolares e partes articuladas de uma matriz curricular. Para isto, estudos e atividades foram vivenciadas.

Vários determinantes vêm desafiando as instituições de educação superior na revisão do currículo tradicional, grade: o movimento próprio da realidade, as questões sociais, as mudanças na organização do estado, o pensar e o agir decorrentes de uma visão moderna e fragmentada de ciência, entre outros; aliados a estes, pontuamos que a questão legal, associada às autorizações e reconhecimentos dos cursos de graduação, pode ser também uma saída para a construção de um processo de avanço do coletivo institucional docente.

O contexto do processo: a construção coletiva do Projeto Pedagógico

A partir da LDBEN 9394/96 as instituições educacionais foram desafiadas a construir coletivamente um projeto norteador de suas ações, registrado num documento formal, que deve ser reescrito periodicamente, a cada etapa proposta, avaliando as metas pretendidas e efetivadas e colocando novas metas conforme a problemática que enfrenta em cada revisão. Este movimento possibilita acompanhar a flexibilidade da realidade e das situações centradas no ser humano, por excelência, em constante vir-a-ser.

Sendo projeto de uma instituição social, como é a universidade, refere-se aos cidadãos, e tem como valor central a construção da cidadania, que se refletirá nas escolhas, no processo de tomada de decisões quanto a organização de matrizes curriculares, das quais decorrerão objetivos, conteúdos, definições metodológicas e formas de acompanhamento a serem efetivados. Por ser pedagógico, tem como cerne da questão institucional, o ensino de graduação: o ensinar e o aprender, como parte do compromisso social da universidade. Na formação de profissionais que irão atuar na realidade, construindo-a e transformando-a, a universidade estabelece como foco essa parte da sociedade que a constitui, que ela representa e que ela altera, a partir do projeto explicitado, assumido e efetivado.

Neste contexto, a ação de projetar ou lançar para diante, própria do Projeto Pedagógico, direciona a universidade a atuar como instituição social, ao realizar uma ação e uma prática social; o conhecimento, objeto de seu trabalho, deve ser orientado por lógica, necessidades e compromissos próprios, superando interesses de corporações ou de capitais específicos. Como instituição social, tem como objetivo os princípios de formação, criação, reflexão e crítica da autonomia do saber e, portanto, de sua legitimidade, independente de religião ou de direção que o Estado dê às suas decisões políticas partidárias.

Pelo Projeto Pedagógico, ao se definir os quadros teórico-práticos dos cursos, definem-se as formas de organização do conhecimento, referente à herança social existente, atualizado na pesquisa ou extensão, devendo-se considerar as necessidades sociais do país, da região e da situação histórica; sendo institucional, deve ser construído a partir das necessidades, prioridades e problemas postos pelo colegiado que constitui a instituição. Por isto, varia de instituição para instituição; dentro da própria instituição, de curso para curso, conforme as especificidades que tenham, principalmente em relação aos objetivos definidos.

No Projeto Pedagógico também se discute a universidade atuando submetida a um conjunto de regras e normas, portanto com identidade de uma entidade administrativa. Historicamente ela vem sendo avaliada como se fosse uma entidade administrativa e isolada, cujo sucesso e eficácia resultem da gestão dos seus recursos, previsão, controle e êxito, níveis de desempenho, idéias de planejamento, próprias de entidades empresariais; como instituição social a universidade não pode ignorar o mercado de trabalho que dá origem à formação dos profissionais que colocará nesse mesmo mercado. Quanto a formação desse profissional, o compromisso está no tipo de possibilidades de intervenção no próprio mercado, no sentido de uma adesão acrítica ao processo vigente, ou possibilitar profissionais que vão compreender o processo e nele intervir, inclusive na direção de transformá-lo. Assim, o trabalho de reflexão é um elemento fundamental na universidade e não pode ser desconsiderado nos momentos em que o Projeto Pedagógico se estrutura, se organiza e se efetiva.

A construção de um projeto, uma ação de projetar para adiante, para o próximo ano, três ou os próximos dez anos, é uma ação de “re-inventar, fazer de novo e de outra forma”. Isso exige conhecer a história da instituição, do curso e aprender com ela. Por isto, o diagnóstico é o ponto de partida da reflexão e da posição do coletivo e dos grupos de trabalho.

Após estas reflexões iniciais, constatamos o desafio que é sistematizar ações na construção e efetivação do Projeto Pedagógico e como, a partir de uma exigência legal, pode-se constituir um espaço de avanço ou

manutenção do existente: de suas definições resultará a organização curricular, tomando o currículo como o conjunto de todas as atividades construídas e efetivadas por professores e estudantes no desenrolar dos cursos. A própria definição estrutural por disciplinas, áreas ou componentes curriculares, visando preparar profissionais e cidadãos, revela os valores adotados pela equipe institucional.

As Diretrizes e o Projeto Pedagógico dos Cursos.

A partir dos elementos determinantes do Projeto Pedagógico Institucional se constroem os projetos dos cursos; historicamente, no que se refere à organização do currículo, o modelo dominante da instituição universitária é o centrado na coleção de disciplinas justapostas, formando a já conhecida grade curricular. É um modelo que tem vários séculos e que funcionou como referência única, até as últimas décadas. É importante pontuar que já na universidade napoleônica, ou seja, no tempo em que Napoleão Bonaparte foi imperador da França, o currículo já se constituía no formato de grade, por justaposição e tendo como princípio que as disciplinas “teóricas” seriam oferecidas num ciclo básico e as ‘práticas’ num ciclo profissionalizante, deixando-se o estágio para a fase final do curso.

Este modelo histórico, cujos méritos não colocamos em questão àquela época, ainda mantém-se hoje tal como existia há séculos, deixando-nos a conclusão de que a organização curricular deixou de acompanhar o movimento da realidade. No entanto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, novos elementos foram propostos e anunciou-se a construção de diretrizes para as diferentes áreas ou cursos de graduação, diretrizes com objetivos ou metas que se constituem em desafios ao modelo tradicional de organização institucional e trabalho docente, iniciando-se pelo momento de organização do projeto político pedagógico institucional e de cursos e mantendo-se durante sua efetivação.

As diretrizes pontuam princípios que tem possibilitado às instituições usarem de liberdade para organizar currículos e modificá-los em relação

a vários aspectos: à composição de carga horária, que também funciona como dificultadora dos processos de integração; a especificação de unidades de estudo possibilitando uma atualização dos conteúdos e processos; a indicação de tópicos ou campos de estudo relacionados às novas experiências de ensino e aprendizagem, pontuando cuidados com os altos índices de carga horária teórica, muitas vezes desligada da prática. A articulação teoria e prática é um foco das diretrizes curriculares, destacando a pesquisa como uma forma de aprendizagem

Na graduação, a pesquisa não tem a função central da descoberta de um conhecimento novo, como é o caso dos programas de pós-graduação; será novo para aquele que o descobre e sistematiza. Busca-se desenvolver e sistematizar com o estudante hábitos de estudo persistente, de se debruçar sobre um assunto, esgotá-lo até o final desenvolvendo uma disciplina pessoal e mental direcionada às questões definidas individualmente, ou pelo grupo de trabalho, portanto, abrangendo a forma individual e coletiva. O enfoque dado aos estágios e participação em atividades de extensão possibilita tomá-los como parte essencial da carga horária e de ação de aprendizagem pelo estudante. Práticas de estudo independente e a construção progressiva da autonomia intelectual e profissional tem sido pontuada e direcionada para a organização dos perfis dos acadêmicos e egressos, considerando-se que os conhecimentos, experiências e vivências adquiridos na vida profissional e social, se relevantes para a área de formação, devem ser trazidos para a aula.

Associadas à autonomia institucional na definição de currículos, destaca-se o olhar para as demandas da sociedade e para a dinâmica de mudança que nos rodeia, tomando a graduação como uma etapa de formação inicial num processo contínuo de educação permanente, refletindo-se na construção e revisões periódicas do Projeto Pedagógico.

Com relação à matriz curricular, novas estruturações e ampliação à diversidade na organização dos cursos são possíveis; todos estes elementos podem contribuir para uma diferente qualidade do projeto pedagógico de graduação, exigindo alterações na organização da ação administrativa

e pedagógica, resultando em novas formas de ensino, aprendizagem, metodologia e acompanhamento ou avaliação.

Embora exista legalmente a citada abertura, o contexto é bastante controverso: o modelo metodológico predominante na maioria das universidades brasileiras ainda é o modelo jesuítico, no qual o conteúdo é considerado como pronto e definido, existente no saber do docente que o domina, e que deve ser assim transmitido; nesta transmissão o conhecimento pode ser reduzido a simples informação, mantendo-se a aula expositiva, às vezes sequer dialogada; uma verdadeira palestra. E se o conteúdo é exposto e depois verificado pelo docente, cabe ao aluno copiá-lo e memorizá-lo. Reforça-se a repetição do conteúdo da aula nos exames e verificações; do ponto de vista metodológico predomina, assim, um modelo repetitivo do conteúdo dito pelo professor. Do ponto de vista administrativo, a predominância é de um currículo em grade, pela justaposição de disciplinas, tradicionalmente chamadas de matérias.

O modelo tradicional contém (e separa) um ciclo básico de um ciclo profissionalizante, alocando no ciclo básico as disciplinas da base conceitual, preparando para práticas, que vem a seguir. Ele conserva a visão de conhecimento da modernidade, período em que se dividiu o conhecimento em áreas para que fossem reconhecidas cientificamente, visando aprofundá-las, o que de fato ocorreu. Paralelamente, predominou a idéia de que o quadro científico pesquisado devia ser encarado com neutralidade, visando a objetividade, portanto, separando o homem da ciência; ocorreu que, no movimento de aprofundamento e especialização, fundamental para aquele momento histórico, não se organizou um caminho de reconstrução articulada do todo, buscando sínteses integrativas; as áreas mantiveram-se distintas, específicas e disciplinares.

Nesta divisão do conhecimento isola-se cada disciplina que ocupa um lugar na grade, cuja função é dividir, separar, garantir o espaço de cada disciplina, assumidas isoladamente e com fim em si, reforçando a disputa por status entre elas. E o aluno recebe essas “porções de conteúdo” como se elas existissem por si, e não como fruto desta unicidade que é a realidade. Una, porém artificialmente separada para fins de estudo.

No avanço e movimento das descobertas científicas, o rol de conhecimentos aumenta muito, mas deve situa-se na carga horária curricular, sendo apressadamente exposto ao estudante, numa luta contra o tempo escolar. Transmitido e não processado, trabalhado de forma isolada, o conhecimento acaba se transformando numa simples informação que o aluno retém até o momento do exame ou da verificação.

É neste contexto que se inserem os processos de formação que temos chamado de profissionalização continuada. Para atender a legislação os currículos precisam ser re-estruturados. Mas não é suficiente escrever formalmente um novo currículo com desenho ou formato integrativo. O desafio está também na sua operacionalização, uma vez que o *habitus* de atuação tradicional, isolada, individualizada do currículo grade continuará presente na ação do professor que ira atuar no novo projeto proposto. Por isto, a decisão de mudança deve ser consensual e coletiva, envolvendo professores e estudantes, que precisam compreender e associar-se ao novo projeto.

Neste contexto e para responder a questão inicialmente colocada, tomamos a construção do Projeto Pedagógico Coletivo como um possível caminho de superação de vários entraves existentes. Para isto, o conhecimento da realidade institucional é essencial: tanto o Projeto Institucional, como o Projeto Pedagógico dos Cursos deve ser construído a partir de um diagnóstico, que revelará os avanços e dificuldades, que não são desvinculados. São complexos, no sentido de tecidos juntos, mas na hora do estudo e da tomada de decisão precisam ser considerados na suas especificidades. Embora não seja fácil escrever o projeto pedagógico, é mais fácil escrevê-lo do que executá-lo.

Outro elemento determinante é o estudo das diretrizes da área, para discutir o perfil profissiográfico e definir a forma de organização do currículo. Lembramos que áreas e linhas de pesquisa integram os estudos da graduação com os programas da pós-graduação. Esta é outra referência a ser considerada na organização curricular.

Currículo em grade ou matriz integrativa: desafios à ação docente

Embora historicamente tenhamos a explicação para a formatação do currículo em grade, o atual desafio é a superação da visão fragmentada disciplinar por processos de construção integrativa do conhecimento. O currículo integrativo propõe o estudo por áreas de conhecimento no que elas têm de próprio e característico, fazendo o destaque e a junção dos elementos que, por sua própria essência, podem ser particularizados e articulados, permitindo que o estudante, futuro profissional, trace um quadro de compreensão da realidade na área em que atuará. É necessário apreender o movimento existente: as articulações hoje percebidas poderão mudar, as leis e os princípios poderão se esgotar, havendo descobertas de novas leis, princípios, métodos, relações para dar conta dos problemas que surgirão daqui há dez anos, ou talvez mesmo amanhã. Por isto, é necessária uma revisão contínua do quadro teórico-prático dos cursos.

Um currículo visando a formação de uma área ou de uma profissão precisa, para se constituir, de contribuições referentes a conteúdos, a procedimentos e a atitudes de diferentes áreas de conhecimento. Composto de elementos teóricos e práticos, que vão se operacionalizar nas ações, constitui-se num quadro global traçado por articulação, no qual a lógica própria à cada área científica se articulará aos “saberes”, ao “saber fazer” e ao “ser” deste profissional, que atuará integrado à uma realidade.

Como a matriz curricular integrativa se caracteriza por uma construção evolutiva de complexidade crescente, a exigência do trabalho integrado e da ação coletiva representa outro desafio. Trabalhar coletivamente é uma nova aprendizagem a fazer.

Paralelo à definição pela organização curricular é hora de construir representações do currículo. Em cada fase os componentes curriculares, módulos, ou áreas, podem ser representado por mapas conceituais, com os elementos chaves de cada um destes períodos.

O conteúdo como foco da análise disciplinar

Nos processo de profissionalização, em ação coletiva, várias atividades são construídas com os professores. Os estudos acerca da historia da universidade, da visão moderna e pós-moderna de ciência, do método cartesiano e da teoria da complexidade são efetivados com a mediação de autores, cujas leituras são acessíveis aos docentes universitários, oriundos de formações efetivadas em área diferenciadas.

Paralelamente aos estudos teóricos, visando possibilitar a reflexão-ação-reflexão acerca da ação docente no desafiante e necessário processo integrativo, temos efetivado um conjunto de atividades; destacamos as seguintes: “análise da disciplina”, “análise do conteúdo”, e “construção do programa de aprendizagem”, pelas possibilidades de reflexão e tomada de posição, individual e coletiva, que propiciam e que delas decorrem.

Estas atividades tomam como principio o domínio do conteúdo pelo docente; no entanto, muitas vezes este domínio se refere à disciplina em si, com fim em si, e não como parte de um quadro teórico prático global a ser construído pelo estudante, visando uma formação para uma área profissional. Se o conteúdo vale por si, não pelo processo que contem ou pelas relações que gera, propicia ou possibilita, o aluno o estuda para tirar a nota necessária à aprovação, e não para apreensão articulada de parte do quadro teórico prático global que precisa dominar, para se graduar profissional.

A análise da disciplina relacionada à grade curricular, o plano disciplinar e o rol de ementários resulta no preenchimento de um roteiro (anexo I), individualmente e depois apresentado para discussão com o colegiado do curso. Muitas vezes, fica patente o desconhecimento docente acerca dos demais conteúdos de aprendizagem do curso, anteriores, concomitantes e posteriores ao momento em que o professor atua.

Ao realizar a análise de disciplina, caracterizando-a, o professor tem a oportunidade e o desafio de re-conhecer a lógica própria à mesma, e as articulações que a disciplina pode efetivar como parte do quadro teórico

prático global. Identificar se a disciplina atua na grade como obrigatória, optativa, introdutória, de fundamentos, de aprofundamentos, de especialização, de aplicação tecnológica, predominantemente teórica ou conceitual, procedimental, teórico-prática, possibilita discutir individual e coletivamente, as áreas de conhecimento, as relações, os processos mentais e as funções que as operam, nos diferentes cursos onde aparecem às vezes de formas diversas.

Identificar a função de introdução, de fundamentação e/ou de aprofundamento, que pode variar conforme o momento e as relações da disciplina demais, possibilita um diferente olhar sobre a função da mesma, na construção mental que o estudante efetiva no quadro teórico-prático global do curso; também possibilita um exame da questão metodológica e avaliativa que as diferentes disciplinas ou áreas exigem, no processo de ensinar e de apreender, pois os objetivos para disciplinas com funções complementares, porém diversas, são específicos, exigindo modos diferenciados de ensinar e de acompanhar os processos.

No item quanto à justificativa, à pertinência, ao momento em que se encontra inserida, assim como quanto à finalidade da disciplina (introdutória, de fundamentos, de aprofundamentos, predominantemente conceitual, procedimental ou/e atitudinal) dentro do quadro teórico-prático global do curso, o professor se vê desafiado a responder a questões formuladas pelos estudantes, ainda que não habitualmente expressas. É frequente identificarmos dúvidas sobre as respostas a estes questionamentos, evidenciando que os mesmos não haviam sido, até então, objeto de análise pelo professor, assim como ocorre casos em que há consenso entre os docentes do departamento ou curso de que a mesma deveria ser alocada em outro momento, ou com outros tópicos de conteúdo.

Ao se refletir sobre a área, componente curricular ou módulo, surgem sugestões procedentes e avançadas, muitas vezes superando o aspecto fragmentário e disciplinar até então vivido; estas são atividades que possibilitam discussões interessantes, envolventes, levando a impasses, confrontos, antes de se construírem os consensos buscados.

A segunda atividade destacada é a “análise dos conteúdos do plano disciplinar” (anexo II); esta atividade toma, como ponto de partida, o conhecimento dos tópicos da disciplina e como ponto de chegada, objetiva uma re-visão da área direcionada às possibilidades integrativas.

Pede-se ao professor que de posse do rol dos tópicos de conteúdos que trabalha, passe a categorizá-los, considerando o momento do curso em que o trabalho se efetiva, a partir dos seguintes elementos: inicialmente, diferenciar os conteúdos essenciais e complementares para aquele momento do curso. Isto se constitui num desafio, pois ocorre uma associação de que tudo que faz parte do ementário é essencial, levando muitas vezes à necessidade de revisão do próprio quadro de ementas da fase do curso; os essenciais referem-se aos conceitos, princípios, leis, nexos e relações determinantes próprios àquele momento do curso, que não serão abordados daquela forma, naquela profundidade, em outro momento.

Definindo-se os essenciais, pode-se organizá-los em níveis de abordagem, de introdução, de fundamentos ou de aprofundamentos e complementar esta análise, identificando os níveis conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais que lhes são próprios, como elementos orientadores da organização do trabalho docente.

Temos verificado que os professores têm raras oportunidades de se debruçar sobre as disciplinas para compreendê-las e apreendê-las em seus determinantes: seus conceitos essenciais, suas leis básicas, seus princípios organizadores, e as relações e nexos que possibilitam com o campo de trabalho relacionado às profissões dos cursos de graduação onde atuam. Desafiados a esta atividade ocorre um susto, uma surpresa e um assombro e um novo modo de olhar e apreender a ação docente tanto individual quanto coletivamente.

A partir deste momento, já se pode construir o mapa conceitual da disciplina, com seus elementos básicos e as relações previstas para aquela etapa do curso em curso (Anastasiou L.G.C. e Pessate A. .L. 2005). A análise comparada dos mapas conceituais das disciplinas que foram

identificadas como pertinentes á uma mesma área, componente disciplinar ou módulo possibilita o início do estudo acerca das possibilidades integrativas, seja pela proximidade e identidade cognitiva, procedimental ou atitudinal.

Para a representação do quadro teórico prático global temos sugeridos que os mapas, inicialmente em representações planas, sejam organizados numa visão tridimensional, como um cubo, composto de mapas planos, sobrepostos e integrados agora também verticalmente. Teríamos na base do cubo os conteúdos a serem apreendidos no primeiro ano ou semestre de curso; eles deverão estar sedimentando ou retomando as aprendizagens efetivadas pelos estudantes nos períodos anteriores à universidade. A representação tridimensional da matriz curricular auxilia professores e estudantes a compreender que o conceito que ele está trabalhando num dado momento, vai ser retomado na área “x” num outro momento, no segundo ano, no terceiro ano, no quarto ano, ou no oitavo semestre, enfim, em diferentes momentos curriculares.

É a partir da base introdutória e de fundamentos que se constrói o nível de aprofundamento, em complexidade crescente, até a parte totalidade integrada, resultando no cubo. Cada semestre ou ano tem seu conjunto de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), interligados aos precedentes e entre si, em redor dos eixos estabelecidos.

Uma representação que ajuda a visualizar este é a espiral ascendente; ali são visíveis as voltas, que indicam o movimento ascendente em torno de um eixo. Cada vez que o movimento espiral completa um círculo ele não fecha o círculo tocando na parte onde o círculo se iniciou, mas num nível um pouco mais elevado, indicando que os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) estão sendo retomados, mas em níveis de complexidade ascendente, sendo por isso fundamental a ação colegiada. Cada nível deve ser trabalhado de tal forma que passe a fazer parte do pensar do estudante; para isto é fundamental definir as formas e níveis de integração, porque elas nortearão as ações docentes e discentes.

Novas formas de organizar e desenhar a matriz curricular atuam como elementos que unificam a ação docente e discente e tranqüilizam o professor: não é mais necessário dar o conteúdo apressadamente, lutando contra o tempo, uma vez que se assume, coletivamente, sua retomada progressiva.

Isto exige, sobretudo, uma ação de parceria entre os sujeitos do processo. Os gestores e os docentes. Os docentes entre si, e com os estudantes, que precisam ser envolvidos desde o início do processo, com a apresentação bem clara e objetiva do quadro teórico-prático que o desafiará a cada momento do curso.

Em decorrência destas escolhas, do ponto de vista da aula universitária, muitas alterações se fazem necessárias. Uma delas refere-se às estratégias utilizada em aula; neste contexto de construção, a aula expositiva tradicional fica sem razão de existir; não cai a exposição do conteúdo pelo docente, mas se extingue aquela aula clássica, tradicional, jesuítica em que o professor diz ao estudante: “não me interrompa, porque senão eu vou perder o fio da meada”. A aula, no que se refere à exposição do conteúdo, deve ser vivenciada o tempo todo com a participação do estudante: a isto chamamos de aula expositiva dialogada, que não é estratégia de mão única, ou seja, dada pelo professor e assistida pelo aluno. Ela deve ser feita pelos sujeitos que atuam naquele espaço físico, que pode ser dentro de uma sala, ou pode ser numa biblioteca, ou pode ser num laboratório, ou pode ser até via Internet.

A partir destas integrações é que se podem construir os Programas de Aprendizagem (Anexo III). Durante muito tempo organizamos e registramos as ações docentes nos Planos de Ensino, onde o centro era o ato de ensinar: o foco, a ação docente. A proposta de reescrevê-los sob a forma de Programas de Aprendizagem amplia e desloca o foco do ensinar docente para uma ação compartilhada, objetivando o apreender, destinando o espaço e o dever do aprendiz ao estudante. Planeja-se o ensino perguntando: qual a melhor forma de fazer o estudante apreender este conteúdo, seja ele cognitivo, procedimental ou atitudinal?

Construídos coletivamente pelos docentes do componente curricular, área ou módulo, são apresentados e discutidos com os estudantes no início de cada semestre ou ano letivo, constituindo-se num contrato didático, documento onde se identificam, definem e registram dados norteadores do processo e no qual as partes definem e assumem ações, compromissos e formas de enfrentamento dos desafios presentes no ato de ensinar e de apreender os conhecimentos ali propostos.

Pontuamos que os roteiros expressos nos anexos contêm elementos que eram significativos para a realidade e o grupo de trabalho da pesquisa citada e que, portanto, podem não coincidir com as necessidades de outros grupos docentes; mas constatamos que a partir da análise da disciplina, de um mergulhar no conteúdo analisando-o sob novas categorias, submetendo estas sínteses ao colegiado, e tendo reorganizado os planos de trabalho tomando a aprendizagem como foco, o docente tem a oportunidade de construir, individual e coletivamente, uma rede ou tessitura, iniciada na reflexão individual e processada também no e pelo coletivo. Acerca do conteúdo, sempre excessivo, muitos tópicos são retomados, excluídos, revisados. Tópicos comuns a várias antigas disciplinas, começam a ser melhor operacionalizados, ganhando-se em tempo, profundidade e qualidade. Como estas atividades são realizadas paralelamente aos estudos sobre metodologia e avaliação, muitas descobertas e insights ocorrem, levando a ações conjuntas, as vezes ainda tímidas, mas caminhando processualmente em direções mais e mais avançadas.

Considerações complementares

Nas avaliações contínuas efetivadas ficou constatado como o processo, em seus estudos teórico-práticos, desafia o docente em vários re-conhecimentos. Iniciando pelo conteúdo de ensino, no qual se atuava como fim em si mesmo, agora situado num quadro teórico-prático global, representado pela matriz integrativa e do qual é uma parte articulada, até um novo olhar acerca das formas de apreensão do mesmo, através de

diversas estratégias, buscadas e escolhidas pelas operações de pensamento que as sistematizam.

A valorização do domínio do conteúdo pelo docente cria um clima do re-conhecimento do que o professor tem de mais claro, significativo e que representa um compromisso assumido com a maior seriedade. Tomá-lo não apenas como quadro científico definido e resultado da pesquisa, mas também como ferramenta de apreensão da realidade pelo futuro profissional estudante da graduação, re-qualifica seu significado. É porque domina o conteúdo que o professor pode dissecá-lo em seus elementos determinantes, efetivando sua tradução como saber escolar e profissional, aplicando-o à área do curso. A distinção do conteúdo curricular como quadro científico, fruto da especialização e pesquisa, como ponto de partida da formação profissional para a docência e como parte articulada do quadro global do curso onde atua, dá força e distingue estas formas de saber: o científico e o saber escolar, igualmente importantes, bases do saber pedagógico e derivado da ação docente como mediadora entre estas duas instâncias.

Assumir-se sujeito tradutor da ciência em saber escolar faz parte do projeto pessoal profissional docente, projeto que cada professor efetiva em seu cotidiano, mesmo que não tenha clareza disto. Descobrir-se portador de um projeto profissional docente, individual e coletivamente, no caso do projeto de curso na matriz integrativa, é uma conquista a ser construída hoje pela categoria docente.

A re-visão e re-construção da experiência docente quanto ao trabalho individual e colegiado, desafia a lidar com o pensamento divergente e convergente, na construção do componente, área ou módulo, e exige uma flexibilidade mental que auxiliará no trabalho de construção do conhecimento com o estudante em aula.

A revisão da relação entre conteúdo e forma de assimilação possibilita um re-estudo da lógica da gênese e da sistematização da área, através das formas de apreensão que o cérebro humano efetiva na construção

dos conhecimentos, como ferramenta de transformação de si e da realidade onde irá atuar.

A retomada de conceito do todo, identificando no formato grade, na conjunção disciplinar clássica o todo como soma de partes e, na matriz integrativa, o todo como articulação das antigas disciplinas em componentes curriculares, áreas ou módulos, em torno de eixos, possibilita uma entrada nos princípios da teoria da complexidade, a ser sempre retomada e aprofundada, nos papéis pessoal e profissional.

A vivência dos princípios da aprendizagem do adulto, como professor aprendiz da profissão docente, com seus saberes, e da avaliação desta vivência, possibilita identificar na própria pele e na alma, o sentido do momentos de mobilização para o conhecimento, da construção do conhecimento - com as categorias da significação, práxis, continuidade-ruptura, problematização, criticidade, totalidade e historicidade - e da importância da elaboração da síntese do conhecimento (Vasconcelos, 1986). A metacognição destes processos e do sentido de construção vivido pelo participante pode fazer diferença nas futuras decisões profissionais.

O desafio da inserção do estudante como o sujeito principal do processo de apropriação dos saberes da profissão, atuando como parceiro e co-responsável inclusive na construção e efetivação do Programa de Aprendizagem é algo novo e que precisa ser cuidado.

E a utilização de atividades que sistematizam os processo vivenciados, como forma de efetivar a práxis reflexiva, perceptiva e motora, mediadoras dos processo individuais e grupais possibilita a re-visão da importância das ações discentes na aula universitária.

Em todo o processo, dois elementos foram fundamentais: movimento e articulação. A compreensão, vivência e percepção do movimento como uma constante, parte “natural” da realidade e dos processos, re-visados a partir do acompanhamento deste mesmo movimento. Movimento que inclui as escolhas, que podem ou não se direcionar a processos articulados e articuláveis. Movimento do pensamento, da síntese, para a síntese pela análise. Movimento do conhecimento: do científico para o saber

profissional e deste para o quadro científico, do senso comum para a ciência e na socialização desta, para a reconstrução do senso comum (Santos, B. S, 1998 e Morin E. , 1994 re 2000). Movimento dos sujeitos envolvidos em contínua interação e mudança. Movimento que pode superar formas aleatórias ou acidentais, na construção deliberada de processos articulados, com flexibilidade, para dar conta das contradições, mas com um foco direcional, no caso da formação na graduação, visando a construção e possibilitação da cidadania.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, L.G.C. e PIMENTA, S.G. Docência no Ensino Superior, VI, São Paulo, Editora Cortez, 2002.

ANASTASIOU, L.G.C. .Profissionalização continuada do docente universitário, in Viella, M. dos A (org) , Tempos e Espaços de Formação. Chapecó, Editora Argos, 2003.

ANASTASIOU, L. G. C. e PESSATE, L. A . Processo de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville, Editora Univille, 2003.

BOAVENTURA, E. Universidade e Estado no Brasil. Piracicaba, Unimep, 1989.

_____ Um discurso sobre as Ciências. Edições Afrontamento. Porto. 1999.

MORIN, E. OS SETE SABERES NECESSÁRIOS A EDUCAÇÃO DO FUTURO. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____ MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. IN SCHNITMAN, Dora Fried (org.)

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1980.

VASCONCELOS, C. J. Construção do Conhecimento em sala de aula, São Paulo: Série Cadernos Pedagógico do Libertad no. 2, 1996.

ANEXOS

Anexo I

Análise da disciplina lecionada e sua relação com as demais disciplinas do curso, para estudos de possibilidades integrativas nos semestres e/ou ao longo do curso.

PROF. _____ CURSO: _____

DISCIPLINA _____

MOMENTO _____ HORAS: _____ Período _____

1º A partir da grade curricular, ligar a disciplina escolhida para análise em relação as demais, pontuando:

- disciplinas anteriores das quais recebe contribuição.
- disciplinas concomitantes relacionadas
- disciplinas para as quais mandará elementos.
- possibilidades interdisciplinares.

2º Caracterizar a disciplina, considerando o tipo de disciplina obrigatória () optativa () introdutória () de fundamentos () de aprofundamentos () de especialização () de aplicação tecnológica () predominantemente teórica ou conceitual () predominantemente procedimental () teórico – prática () outro tipo :

3º Analisar a disciplina que leciona quanto a :

- Justificativa e pertinência no quadro teórico-prático global do curso e no momento em que se encontra inserida (introdutória, de fundamentos ou de aprofundamentos).
- Finalidade da disciplina (introdutória, de fundamentos, de aprofundamentos, predominantemente conceitual, procedimental ou/e atitudinal)

- Objetivos e sua relação com o Projeto Político Pedagógico do Curso e com o perfil profissiográfico, etc.
- Área que poderia passar a integrar, conforme PPP do Curso.

Em cada disciplina, considerar: lógica da disciplina, processo de maturação, experiência e interesse dos alunos, objetivos do curso e da própria disciplina, condições materiais, número de alunos, carga horária, meios e recursos.

Anexo II : Análise do conteúdo da disciplina

O objetivo desta atividade é efetivar uma análise do conteúdo científico, que será trabalhado como conteúdo de ensino, a partir de alguns elementos:

1º Organize todos os tópicos de conteúdos, registrando as unidades pretendidas no semestre ou ano em seus tópicos e subtópicos, colocando cada item em uma linha.

- Marcar os “E” os tópicos essenciais (leis princípios, conceitos básicos, relações e nexos determinantes pretendidos como foco para aquele momento do curso, visando efetivar o perfil profissiográfico pretendido no PPP).
- Marcar com um “C” os tópicos complementares.

2º A partir dos elementos definidos como essenciais para o módulo, área ou fase, categorizá-los quanto a serem, para aquele momento do curso em análise:

- Introdutório (marcar com um “I”).
- De fundamentos (marcar com um “F”).
- De aprofundamentos (marcar com um “A”).
- Cognitivo conceitual, factual, (predominantemente/ marcar com um “CC” ou, “CF”).

- Procedimental (predominantemente: marcar com um “P”).
- Atitudinal (predominantemente: marcar com um “At”).

3º. Em seguida propõe-se construir um mapa conceitual nortador dos elementos identificados como essenciais, distribuindo-os num espaço plano, e traçando entre eles linhas conforme as relações que efetivamente tenham uns com os outros.

Os elementos que recebem mais linhas de ligação são os essenciais dos essenciais para aquele módulo, área ou componente curricular, naquele momento do curso.

Revisar elementos inicialmente analisados como essenciais que tenham sido ligados com quaisquer outros tópicos de conteúdo. Eles devem permanecer neste mapa conceitual?

Os elementos que receberam mais ligações indicarão tópicos dos quais poderão derivar os eixos integrativos, internos ao módulo, área ou componente curricular.

Utilize estes elementos para construção do Programa de Aprendizagem que organizaremos a seguir.

Anexo III - Roteiro para Programa de Aprendizagem

CURSO DE :

1 - Dados de Identificação

Temos sugerido manter os dados de identificação das antigas disciplinas, no caso do Projeto Pedagógico ainda estar em fase de implantação, principalmente o que se refere aos elementos de centro de processamento de dados, visando facilitar o registro de documentação escolar do aluno.

- 1.1: NOME (Disciplina Ou Programa)
- 1.2: CÓDIGO DAS ANTIGAS DISCIPLINAS
- 1.3: PERÍODO LETIVO
- 1.4: NÚMERO DE AULAS/ semanal / total
- 1.5: PROFESSORES:

2 - Ementário:

1.5.1-DAS ANTIGAS DISCIPLINAS

1.5.2-DO MÓDULO / PROGRAMA.

O programa de aprendizagem é composto das disciplinas integradoras área , do módulo, ou componentes conforme organização da matriz curricular, definida pelo projeto pedagógico do curso. Pode-se manter no item 1.5.1 as ementas das antigas disciplinas, para fins de transferência ou outra questão de documentação do estudante.

3 - Objeto Geral do Módulo

Associado ao eixo, ao momento do currículo, aos módulos anteriores e posteriores; cuidar para abranger os aspectos cognitivos, procedimentais e afetivos; deve contemplar tanto a ação docente em parceria com a ação discente, como o momento do curso.

4.0- Importância deste Programa de Aprendizagem na Formação do Futuro Profissional, neste momento do curso

Justificar a importância da inclusão do Programa na curso; a pergunta foco é: qual a contribuição que a área, módulo ou componente trará, neste momento do curso, ao estudante, para facilitar a construção do perfil profissiográfico pretendido?

5 - Situações e/ou funções (eixos integrativos) nas quais se fará uso integrado dos conhecimentos adquiridos no Programa

A clareza dos objetivos e da justificativa do módulo ou área, definirá as situações de ensino ou de vivência profissional; a integração com a comunidade se expressará aqui.

6 - Objetivos Específicos do Programa x Lógica dos conteúdos

Os conteúdos, por sua lógica interna, determinam a forma de apropriação, que por sua vez define as ações docentes e discentes a serem efetivadas. A análise dos conteúdos feita na atividade de “Análise do conteúdo da antiga disciplina” auxilia na construção dos objetivos, tanto nos cognitivos, quanto procedimentais quanto atitudinais. Há objetivos cognitivos, que se referem a operações específicas de pensamento que o aluno precisara desenvolver e sistematizar para se construir na direção do profissional proposto no projeto, assim como há objetivos procedimentais (ações e habilidades, por exemplo) e os atitudinais igualmente importantes. Todos envolvem sistematização de operações de pensamento. As mais enfocadas na metodologia tradicional são memorização e identificação; outras mais complexas e mais próximas dos perfis profissiográficos atuais são: observar, classificar, comparar, resumir, resenhar, interpretar, criticar, buscar suposição, imaginar, obter e organizar dados e hipóteses, aplicar fatos e princípios a novas situações, decidir, e planejar projetos e de pesquisas.

7 - Conteúdos

Conteúdos	Conteúdos a serem tomados	Conteúdos que serão enviados para próximo programa
Esquematizar o conteúdo ajuda a definir a forma de integração das diferentes áreas, a garantir o que é essencial, e as relações tanto com os anteriores quanto os posteriores. Quanto mais clara for esta explicitação, mais cientificamente se definirão as formas de acompanhamento (avaliação) do processo e dos produtos produzidos pelos estudantes com a mediação do professor.		

8 - Metodologia de Ensino

9 - Formas de Acompanhamento ou Avaliação

10 - Bibliografia Básica

11 - Bibliografia Complementar

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Vera Lúcia Bazzo*

Introdução

O tema do presente simpósio A Docência na Educação Superior integra o campo da pedagogia universitária que tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade.¹ Embora possa ser abordado das mais diferentes maneiras, preocupa-se, no dizer de Morosini et al. (2003, p. 310), “com a formação docente para o exercício pedagógico profissional dos professores do Ensino Superior”.

Na abrangência e depois de muito pensar, tentando antecipar o que os demais participantes iriam apresentar, escolhi trazer para o debate uma questão que freqüenta minhas preocupações desde muito tempo, tornando-se, atualmente, meu objeto preferencial de investigação: a constituição da profissionalidade docente do professor do ensino superior.

O conceito de profissionalidade docente² é entendido nos termos propostos por Sacristán (1995) como a afirmação do que é específico na ação docente. É uma definição complexa que deve ser analisada de acordo com o momento histórico e com a realidade social, por estar em permanente elaboração. Precisa, pois, ser entendida a partir de sua contextualização.

* Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹ Conforme a definição apresentada no livro Enciclopédia de pedagogia universitária (MOROSINI, 2003, p. 310).

² NF (Abstrato de Estado): Possibilidade de ser uma profissão; Condição daquilo que é tomado como profissão. Dicionário de usos do português do Brasil. Francisco S. Borba. São Paulo: Ática, 2002. 1ª edição, 1ª impressão.

Falarei, então, de um assunto polêmico que pode ser considerado, por um lado, periférico, e mesmo dispensável, em face das complexas determinações de ordem filosófica, política e econômica que abalam a universidade pública na atualidade. E, por outro, impõe-se como questão urgente e necessária para melhor entender e enfrentar os desafios que tais determinações representam no cotidiano docente dessa mesma universidade. Penso, no entanto, que a ênfase nessa ou naquela abordagem não subestima nem exclui a outra escolha. Pelo contrário, elas são indispensáveis na compreensão de qual é o papel do docente universitário e de como ele próprio se constitui nesse complexo contexto. Assim, de acordo com minhas vivências e estudos, agora amparados por dados já analisados da investigação por mim conduzida, sem desconhecer a força das determinações mais amplas³ sobre a vida universitária, ousou considerar a possibilidade de intervenção nos processos de ensinar e de aprender a partir do microcosmo da sala de aula⁴ com repercussões perceptíveis na melhoria do ensino e na constituição da profissionalidade docente dos professores do ensino superior. A condição para isso, ao meu ver, implica esforços sistemáticos, orgânicos e institucionalmente apoiados para a formação pedagógica⁵⁵ dos docentes em programas de profissionalização inicial e continuada.

A proposta torna-se ainda mais polêmica ao se levar em consideração o contexto brasileiro de recrudescimento das políticas de mercantilização da educação, quando todas as mazelas da universidade parecem advir da crise econômica e do avanço das políticas neoliberais, não “sobrando espaço” em nossas pautas para a análise e a reflexão teórica das questões mais diretamente relacionadas às práticas cotidianas, que são, na verdade, a materialização de tais determinações. Esse tema, conseqüentemente,

³ Determinações que alteram a configuração do Estado brasileiro, produzindo deletérias conseqüências nas políticas públicas para os setores sociais, incluindo a educação.

⁴ Entendida como o lugar em que acontece o processo de ensino e aprendizagem em sua complexidade. Ou como diz Cunha (1989), “o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar”.

⁵ Essa expressão, embora polissêmica, será recorrente nesse trabalho sempre relacionada ao esforço de formação dos docentes do ensino superior em processos que também recebem a denominação de “profissionalização continuada” ou “educação permanente”.

reveste-se de grande importância no interior das demais questões que dão concretude à universidade. Assim, é necessário partir da compreensão de que a atividade docente, uma prática social historicamente situada no âmbito de uma forma particular de organização da sociedade, pode ser estudada e problematizada por questões próprias, resultado, elas mesmas, das múltiplas relações sociais que a atravessam.

A universidade expressa, portanto, em cada ação, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Particular e geral interpenetram-se em dialética construção, convivendo em seu interior idéias, concepções, projetos, opiniões, atitudes e práticas conflitantes produzidas pelas contradições da sociedade em cada momento histórico, que é preciso estudar e conhecer.

Nesse sentido, mesmo elegendo como preocupação a especificidade da docência, é importante não perder de vista as transformações por que passa o contexto socioeconômico e político da sociedade contemporânea, cujas repercussões influem na redefinição da educação superior, principalmente na universidade pública, afetando diretamente a constituição da profissionalidade do professor. Tais questões devem, pois, ser estudadas e compreendidas a partir do quadro que as está determinando.

A temática que escolhi, portanto, faz parte das discussões sobre a universidade e sua função formadora, incluindo-se, em alguma medida, na própria agenda da reforma da educação superior em discussão, cuja principal intenção proclamada é democratizar o acesso e a permanência de estudantes nesse nível de ensino.

Efeitos da Intensificação do Trabalho Docente e da Lógica da Avaliação Externa sobre a Profissionalidade

Ao longo das duas últimas décadas, mas principalmente a partir dos anos de 1990, período de maior expansão das políticas neoliberais no país, vive-se nas universidades um processo gradual – mas nem tão lento – de incorporação da lógica empresarial tanto em sua estrutura de poder como na organização do trabalho docente, incluindo-se os processos

avaliativos institucionais e externos. Nasceu nesse período o Estado avaliador que, seguindo orientações dos organismos internacionais, institui a avaliação centralizada e controlada para os diversos níveis educacionais do país. Para as universidades, depois de uma tentativa bem fundamentada de um processo global de avaliação que enfatizasse a função diagnóstica e emancipatória, representada pela elaboração e implantação em várias universidades do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB)⁶, prevaleceu a política dos grandes exames nacionais, como o Enxame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1995, ainda antes da aprovação da LDB nº 9.394/96, que viria consagrar essas e outras definições pela mesma ótica no setor educacional.

As mudanças e as transformações no mundo da produção e do trabalho oriundas dos processos de globalização das relações econômicas, aliadas aos grandes avanços da ciência e da tecnologia que, ao se transformarem em bem apropriado pelo capital, deixaram de ser consideradas patrimônio da humanidade, completam o cenário em que se dão as relações sociais que pretendemos examinar. Nesse contexto, destaca-se a redefinição do Estado com suas políticas reducionistas quanto à sua função provedora de bem-estar social, saúde e educação, que continuaram a prevalecer até hoje.

Nesse quadro, conforme Vogt (2003, p. 59. apud SILVA JÚNIOR, 2005), “a educação perde seu caráter civilizatório e reduz-se a mero expediente de oportunidade, e mesmo de oportunismo social na competição desenfreada pelas vagas do mercado”. Silva Júnior (2005, p. 23), concordando com tal afirmação, adverte: “a produção da ciência, da tecnologia e, sobretudo da inovação, é posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico, e todo o sistema educacional é subordinado à economia por mediação das [respectivas] políticas (...) enquanto a cultura e a educação como elementos civilizadores são colocadas em segundo

⁶ O Paiub surge, em 1993, como uma proposta vinda das bases universitárias. A Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) chama para si a tarefa antes que o Estado avaliador de orientação neoliberal o fizesse. O Ministério da Educação aceita e financia o programa por meio de concorrência e por adesão voluntária das universidades (LEITE, TUTIKIAN; HOLZ, 2000).

plano (...)”. É, pois, considerando os efeitos dessa visão de educação que tentarei abordar a questão da profissionalização do docente do ensino superior e a constituição de sua profissionalidade.

Uma das primeiras constatações do quanto as determinações oriundas do atual contexto vêm influenciando a atividade docente, reafirmada pelas respostas dos entrevistados de minha pesquisa, é a de que a intensificação do trabalho⁷ (APPLE, 1990) está afetando diretamente o ensino de graduação, chegando, em alguns casos, a níveis insuportáveis. Como diz um dos entrevistados, “ninguém dá conta mais das inúmeras demandas sobre nosso trabalho cotidiano: é correr atrás de verbas para sustentar os laboratórios, não perder as datas dos editais, participar de encontros e congresso sempre apresentando trabalhos, não se descuidar da publicação em veículos *qualificados*⁸, dar aulas, atender alunos quando dá, participar de reuniões(...)”. “Em algum lugar vai estourar”, diz outro, ao comentar: “você tem dúvida de que é no ensino de graduação?”.

Essa excessiva intensificação do trabalho relaciona-se intimamente aos critérios quantitativo-productivistas que passaram a reger as relações entre docentes e estudantes, servidores e dirigentes, fruto das políticas de avaliação externa/heteronômica e da adoção de métodos empresariais de gestão e controle das atividades cotidianas na universidade. Eficiência e racionalidade traduzem-se em aumento de trabalho e restrição de verbas e contratações. Aumentando-se o controle sobre o trabalho dos professores, logo será percebida a redução da autonomia (CONTRERAS, 2002) de que todos os respondentes dizem ainda gozar, e cujo valor não se eximem de mencionar nas suas considerações sobre porque escolheram a carreira universitária. “Para poder fazer pesquisa”, dizem todos. “Pela autonomia que temos, principalmente para conduzir nossas aulas”, dizem outros. Ao mesmo tempo em que afirmam a valorização dessa liberdade

⁷ Esse conceito vem sendo utilizado de forma recorrente em trabalhos que tentam explicitar a sobrecarga de trabalho dos professores, sempre medida por critérios quantitativos em que as expressões produtividade e gestão racionalizada reinam como solução para a falta de recursos e para a busca de efetividade do trabalho docente.

⁸ Hoje um neologismo usado ironicamente para criticar os instrumentos de avaliação e controle sobre o valor das publicações.

de ação, no decorrer da conversa aparecem claramente as contradições na forma de discursos sobre a dificuldade de conseguir as verbas necessárias para o funcionamento dos laboratórios; do quanto isso cansa e rouba tempo de outras atividades intrinsecamente articuladas ao fazer científico-pedagógico; reclamam da excessiva fragmentação do tempo em múltiplas tarefas, nem sempre articuladas ao especificamente docente; percebem com tristeza como estão confusos na solidão das ações individuais e na perda do sentido coletivo do trabalho; confessam ter falta de tempo para estudar e para preparar aulas; aceitam como natural, embora lhes incomode, a desvinculação entre pesquisa e ensino de graduação; agüentam como inevitável a pressão dos processos avaliativos da Capes, da GED, dos órgãos financiadores, entre outras formas de verem minada a anteriormente propalada e reverenciada autonomia.

Um Pouco dessa Trajetória na UFSC

No exercício da Direção do Ensino de Graduação (DEG)/PREG/UFSC, durante os anos de 1992 a 1996, tive oportunidade de observar melhor os problemas que envolviam o ensino. Comecei a me dar conta de que mesmo na universidade existiam muitas questões não resolvidas sobre o complexo processo de ensinar e de aprender. E, o que era pior, em algumas áreas mais em outras menos, tais questões não haviam ainda sido sequer problematizadas. Não passava pelo imaginário da maioria dos professores universitários (possivelmente nem entre alguns dirigentes) que para ser docente, talvez fosse necessário passar por processos específicos de formação para o magistério, à semelhança dos que tiveram de enfrentar em sua formação técnico-científica nas respectivas áreas do saber nos diversos cursos de graduação e de pós-graduação.

Estava-se, pois, frente a um conjunto de pessoas altamente qualificadas em sua área de conhecimento, detentoras de títulos de mestre e de doutor em sua grande maioria, em muitos casos cientistas reconhecidos em suas respectivas especialidades, mas que também deveriam ter alguma relação com o ensino de graduação. Nessa lida cotidiana – muitas vezes cansativa

e sem o desafio estimulante que encontravam nas atividades de pesquisa – deveriam transmitir parte do conhecimento já produzido para legiões de estudantes, muitos quase adolescentes, alunos das primeiras fases dos vários cursos. Foi exatamente no ensino da graduação que começaram a surgir os primeiros sinais de que alguma coisa “não ia bem” nas salas de aulas e nos laboratórios da universidade.

A experiência foi ensinando que a maior parte dos problemas e das dificuldades que professores e alunos universitários enfrentavam em seu cotidiano, comprometendo a função educativa e mesmo a qualidade do ensino de graduação, devia-se, entre outras questões, à ausência de um compartilhar de experiências formativas oriundas de projetos claros sobre que profissionais e cidadãos cada curso (e a própria universidade) pretendia formar; além disso, havia a dificuldade de os professores universitários se reconhecerem como docentes e educadores em meio a tantas outras demandas mais valorizadas pelo meio científico-acadêmico das respectivas áreas de conhecimento.

Mestres ou cientistas? Era a dúvida hamletiana que talvez lhes acometesse o tempo todo. Certamente, essa ambivalência variava de área para área e se fazia mais forte entre os professores de cursos tradicionalmente vinculados à produção e à aplicação de conhecimentos técnicos como as várias engenharias e em determinadas disciplinas dos cursos de Física, Química, Matemática e Biologia, áreas do conhecimento mais fortemente apegadas ao método científico herdado do Positivismo. Mas acontecia também em disciplinas dos cursos ligados às ciências humanas e sociais, surgindo esporadicamente mesmo entre os docentes formadores de professores, isto é, em Pedagogia e nas demais licenciaturas. Entre os professores dos cursos mais voltados à formação de profissionais liberais em carreiras tradicionais, a dúvida era ainda diferente: mestres ou profissionais experientes e bem-sucedidos, às vezes, nem tanto, circunstancialmente professores do ensino superior?⁹

⁹ Não faz muito tempo que a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) entrou na vida dos profissionais dessas áreas como uma exigência da carreira docente. Para os médicos, por exemplo, o importante eram as residências e os cursos de especialização nas muitas especialidades que compõem a profissão.

Havia ainda uma terceira possibilidade, que o processo de abertura gradual para a democracia, na época, parecia estimular: professor ou militante? Nesse grupo, estavam aqueles que já haviam tido, ao longo de sua trajetória, preocupações em participar ativamente da vida política do país e, no momento, ajudavam a desenvolver o recém-criado movimento docente em torno de sua entidade representativa, a Andes.¹⁰ Hoje esse aspecto da formação do docente aparece de forma bastante secundária entre os entrevistados que sobre isso se referem: “Acho importante participar do sindicato e saber o que acontece no país, mas confesso que ainda não tive oportunidade nem tempo de me filiar”.

O que tais cisões provocariam no cotidiano das aulas? Como eram produzidos esses fenômenos e como se manifestavam entre professores das diferentes áreas? Eram algumas de minhas indagações durante o tempo em que trabalhei diretamente com essas questões. Qual seria a identidade profissional comum entre os professores universitários dos diversos cursos? O que unificaria tão complexo conjunto de profissionais? Seriam as questões epistemológicas, próprias de cada área, ou as posturas político-ideológicas, os fatores de identificação (ou diferenciação) entre os professores?

O que constituiria, finalmente, a profissionalidade docente dos professores do ensino superior? O que seria necessário fazer para desenvolver essa profissionalidade na universidade? Haveria alguma modalidade de formação para professores do ensino superior que contribuísse para isso e, ao mesmo tempo, os auxiliasse em sua identificação com as complexas atribuições de uma docência plena e comprometida com as questões colocadas pela contemporaneidade?

A experiência de gestão e a participação nos conselhos superiores da universidade, suas instâncias decisórias finais, me fizeram perceber que a maioria dos processos em julgamento tratava de questões bastante reveladoras da pedagogia subjacente às práticas instituídas. O que se ouvia dos relatos mostrava professores e alunos em disputa, às vezes em

¹⁰ Hoje chamado de o Andes, em referência ao seu estatuto de sindicato e não mais de simples associação.

aberto litígio, por discordâncias geralmente relacionadas ao resultado da avaliação da aprendizagem. Com base quase sempre em critérios somativos e classificatórios, essa avaliação era usada como instrumento de poder por professores cuja competência profissional parecia ser medida entre os pares e também no imaginário dos alunos pelo índice de reprovação que suas disciplinas alcançavam: quanto mais altos, melhor a colocação no *ranking* dos bons professores, os conhecidos “durões”. Essa concepção ainda povoa as representações de alguns dos professores mais antigos que entrevistei, mas está em franco descenso entre os mais novos, pelo menos no seu discurso.

Indiferentes ou desconhecendo as concepções emancipatórias dos processos de ensinar e aprender que a ciência pedagógica já havia produzido, alunos e professores revelavam uma espécie de frustração pela expectativa não correspondida de uma relação de parceria idealizada ou, quem sabe, de uma formação mais preocupada com questões éticas e políticas que fossem além da transmissão de conhecimentos e da técnica de cada área.¹¹ Os professores, preocupados prioritariamente com sua performance nas lidas da pesquisa e da produção de trabalhos científicos, pois passaram a ser cada vez mais avaliados e valorizados prioritariamente por essas atividades – exigência do *publish or perish* que se instalou na época e hoje chega ao paroxismo –, esperavam encontrar alunos prontos, quem sabe possíveis parceiros nessas tarefas. Não sem alguma razão, ficavam decepcionados com o nível de maturidade e de conhecimento prévio que os estudantes traziam de seus estudos anteriores. Estes, por sua vez, embora apostando nas possibilidades da vida universitária e com vontade de exercitar uma experiência de mais autonomia, contraditoriamente, acostumados à passividade reagiam assustados em face de qualquer exigência de maior comprometimento e independência de estudo. Feito, então, o pacto de convivência, logo percebiam que teriam

¹¹ Constató isso cada vez que converso com os alunos nas ocasiões em que participo de palestras e debates sobre o tema da docência universitária. A principal queixa dos estudantes é a falta de diálogo com os professores sobre assuntos da vida real, e a falta de relação disso com o conteúdo das disciplinas, como eles dizem.

em muitos casos uma continuação dos modos de operar da escola secundária, isto é, aulas de repasse de conhecimentos, fortemente amparadas em uma hierarquia rígida baseada em normas e procedimentos heteronômicos, coroadas pelas ameaçadoras formas de avaliação da aprendizagem (os exames e as provas), desenvolvidas quase sempre acriticamente pelos professores. A esse padrão opunha-se – o que aparentemente poderia ser considerado uma total mudança de modelo – uma proclamada liberdade e independência que, não raro, se manifestariam apenas como uma forma de não envolvimento, de não comprometimento dos professores com a formação mais ampla dos estudantes e mesmo com o ensino. Essas davam a medida da inadequação de uns e de outros nesse complexo processo de aprender e ensinar na universidade.

Do conjunto de idealizações não realizadas, nascia seja a instalação do *laissez-faire*, seja o exercício do mais rude autoritarismo. Parecia-me, a partir das discussões e debates de que participava em ambas as Câmaras e também nos mais diversos colegiados, que professores e alunos não conseguiam formar o par fundamental – mestre e discípulo – que no limite, permitiria a dialogia de que fala Freire (1975) ou Steiner (2003) quando afirmam que as artes e os atos de ensinar são dialéticos: *the Master learns from the disciple and is modified by this interrelation in what becomes, ideally, a process of exchange. Donation becomes reciprocal, as in the labyrinths of love* (STEINER, 2003, p. 6).¹²

A universidade, logo após os movimentados anos 1980, período em que o país se reencontrara com a possibilidade de restaurar a democracia e de realizar as mudanças que se faziam urgentes no país, parecia não conseguir produzir uma proposta de atuação capaz de articular os anseios daquele tempo com os projetos de formação nos variados cursos, nem deixar claro que sociedade estaria querendo ajudar a construir.

A dúvida era se a própria movimentação política, materializada nos movimentos docente e estudantil, conseguiria deflagrar tais reflexões,

¹² O mestre aprende com o discípulo e é modificado por essa inter-relação, a qual se torna, idealmente, um processo de troca. A doação torna-se recíproca como o é nos labirintos do amor (tradução da autora).

facilitando o surgimento de uma pedagogia progressista¹³ (SCHEIBE, 1987), consentânea com o espírito que animava a universidade na época, ou se seria necessária uma intervenção, uma motivação institucional, como tentaram ser os diversos programas de formação para a docência, promovidos pelas gestões universitárias que ascendiam às reitorias de um bom número de universidades públicas no início dos anos 1990.

Uma das expectativas desses grupos dirigentes era a de que a universidade pública, se fiel a seu compromisso e identidade históricos, poderia contribuir para criar obstáculos aos processos de ajustamento em curso. Acreditava-se que a complexidade do trabalho acadêmico somado ao capital intelectual e cultural acumulado nas universidades públicas comprometidas com o interesse coletivo e com a expansão da esfera pública poderia contribuir para alterar, significativamente, a generalização dos interesses econômicos, das demandas privadas e da lógica mercantilista, de modo a redirecionar o projeto político-pedagógico da universidade (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

Tentar responder a tantas indagações supunha apreender a problemática do ensino superior nas diversas áreas, em suas mais diferentes manifestações. Estava tudo por fazer nesse aspecto, segundo meu entendimento à época.

O plano de trabalho da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) precisava ser urgentemente desenvolvido. Investiu-se rapidamente em mudanças a partir da necessidade de colocar o ensino de graduação a serviço da inclusão dos alunos e da completa utilização das vagas de todos os cursos, itens centrais da proposta de gestão. Para isso, era preciso conhecer os números reais da evasão e da repetência e, depois, atacar suas causas.¹⁴

¹³ Para melhor compreender essa aposta, ver tese de doutoramento de Leda Scheibe (1987), intitulada *Pedagogia universitária e transformação social*, defendida na PUC de São Paulo em 1987.

¹⁴ Ver BRASIL. MEC/Sesu. *Diplomação e evasão nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras* – um estudo longitudinal. Andifes, 1996.

Isso, porém, não seria suficiente. Era necessário descobrir o que acontecia na sala de aula, que pedagogia promovia sempre mais a reprovação e a repetência em determinadas áreas e que relação isso guardava com a questão da formação do professor para a docência superior; ao mesmo tempo, tentava-se perceber como todas essas questões se relacionavam com as mudanças em curso na sociedade e na própria universidade.

Paralelamente, em âmbito nacional, ocorria um movimento liderado pelas universidades públicas em favor de um projeto de avaliação institucional elaborado e conduzido pelas próprias instituições, que reivindicavam o apoio do Ministério da Educação, no sentido de se diagnosticar a situação do ensino superior no país com vistas à sua melhoria e expansão, em contraposição às políticas cada vez mais privatizantes e centralizadoras do governo.

Foi nesse contexto que surgiu o Paiub, do qual já falei anteriormente, com forte participação da UFSC em sua elaboração. Uma comissão local de avaliação institucional (CAI), ficou responsável por contribuir com a proposta nacional e desenvolver internamente o Projeto de Avaliação Institucional da UFSC (PAIUFSC).

Do PAIUFSC aos Programas de Formação Pedagógica

No bojo das discussões sobre a avaliação, em cada tentativa de responder aos problemas apontados pelo diagnóstico e respaldados pelas críticas e demandas feitas principalmente pelos alunos, assaltavam-me muitas perguntas: como avaliar o ensino de graduação nas universidades? O que pensam professores e alunos de diferentes áreas e cursos universitários sobre o papel da docência superior na formação dos estudantes? Em que medida as concepções de cada área na compreensão do que seja a docência superior interferem na execução dessa atividade? Em que tipo de atividade deveriam ser envolvidos os professores para superar a falta de formação para a docência?

Sem uma preparação específica para atuar como docentes nesse nível de ensino, pois egressos de bacharelados os mais diversos ou de cursos de licenciatura – formação pedagógica para o ensino básico –, tais profissionais tinham motivos para explicar suas dificuldades em relação à docência universitária. A agravante disso, conforme Isaia (2002), é que muitos nem percebiam a necessidade dessa formação, uma vez que eram altamente qualificados em próprias carreiras, incluindo-se as atividades de pesquisa nas respectivas áreas.

A universidade como instituição, por sua vez, parecia não se dar conta de que o mundo e a ciência que justificam sua existência passavam por profundas mudanças, o que, certamente, implicaria novos problemas e desafios para a tarefa de produzir e transmitir conhecimentos e técnicas aos futuros profissionais das várias áreas. Isto tudo, aliado à gradativa mudança nos perfis dos alunos, agora cada vez mais imaturos e confusos em relação aos valores anteriormente conhecidos e suficientes para a vida em sociedade, demandava uma preocupação formativa mais complexa e de certa forma ainda desconhecida entre os professores universitários, imersos, quando muito, na percepção de que o ato pedagógico começa e termina na transmissão de conhecimentos na sala de aula e no resultado das provas.

Estrategicamente, a primeira atividade a ser desenvolvida pelo PAIUFSC referia-se ao ensino de graduação. Pretendeu-se focalizar a sala de aula pela aplicação em massa de um questionário de avaliação do docente pelos discentes. A justificativa por essa escolha tinha relação com as excessivas reprovações em algumas disciplinas e cursos e com as cada vez mais freqüentes situações de crise entre alunos e professores em razão do descontentamento de uns e de outros com os processos de ensino por que passavam e com os conseqüentes resultados das avaliações da aprendizagem que acabavam chegando já como recurso até a câmara de ensino ou mesmo diretamente à Pró-Reitoria. Tais conflitos exigiam um posicionamento firme, mas sempre muito delicado de intervenção nos departamentos e unidades de ensino. Argumentava-se ser preciso dar um tratamento mais global a essas questões, criando as condições

para uma discussão mais coletiva e abrangente sobre o ensino de graduação na UFSC. Isto certamente surgiria no decorrer do processo de implantação do projeto de avaliação institucional e, mais especificamente, a partir de um levantamento crítico das atividades de ensino na graduação.

Os resultados das avaliações do docente pelo discente na UFSC,¹⁵ semelhantes aos que podem ser constatados em processos avaliativos de outras universidades, e corroborados pela literatura, diziam, em resumo, que os professores universitários sabiam a matéria, mas não sabiam ensiná-la aos alunos (grifo da autora). Ou, usando outras palavras, porém sempre variações sobre o mesmo tema, repetiam os alunos dos diversos cursos: “falta didática aos professores do ensino superior”; “o professor não sabe como conduzir sua aula”; “não se preocupa com o aluno”; “é distante e até mesmo arrogante, por vezes”; “não se importa com a docência, priorizando sua pesquisa e suas intervenções no mundo científico-acadêmico”; “não conversam entre si para articular os conteúdos das diferentes disciplinas”; eram alguns exemplos de críticas encontradas nas avaliações dos alunos sobre seus professores (UFSC, 1995; PACHANE, 2003).

Com bases nos resultados da avaliação do ensino de graduação e da constatação de que a evasão e a repetência estavam cada vez mais altas, isso aliado ao fato de que o alunado, quando tinha voz, apresentava cada vez com mais clareza suas reivindicações de um ensino diferente do que estavam experimentando, a Pró-Reitoria de Ensino da UFSC ensaiou uma atividade que visava despertar a reflexão sobre a docência no ensino superior. Convidou os professores a participarem do recém criado Programa de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC (PFPD), que oferecia um elenco variado de palestras e de minicursos, cujos temas iam desde o planejamento de cursos e de aulas, da seleção de conteúdos até a avaliação da aprendizagem, passando pela delicada questão da relação professor-aluno, além de tentar colocar na pauta a necessidade de se

¹⁵ PAIUFSC foi organizar um questionário que tinha por objetivo avaliar o ensino de graduação pela ótica dos alunos. Essa etapa do programa ficou conhecida como a Avaliação do docente pelo discente (PAIUFSC, 1994).

pensar um projeto político-pedagógico para a universidade. O programa destinava-se a todos aqueles que desejassem discutir tais assuntos, sendo indicado com mais ênfase aos docentes recém-contratados e àqueles oriundos de áreas profissionais muito distantes das licenciaturas e das ciências humanas. A intenção, hoje pode-se dizer, ingênua¹⁶, era melhorar a qualidade do ensino da graduação, diminuindo os índices de repetência e evasão, altíssimos em algumas disciplinas, além de buscar convencer os professores de que valia a pena tentar superar a tensão provocada pela “concepção bancária de educação” e pelas relações verticalizadas e autoritárias de poder que se estabeleciam entre professor e aluno, dificultando ou mesmo impedindo a necessária interação dialógica que confere sentido ao aprender e ao ensinar (FREIRE, 1975).

Tais programas tiveram continuidade até a sua décima edição, em novembro de 1999, sofrendo modificações ao longo do tempo, em razão de novas realidades e, principalmente, em decorrência de diferentes compreensões da questão por parte dos dirigentes que se sucediam.

O texto do Projeto de Avaliação Institucional da UFSC (UFSC, 1994, p. 30), assim se referia ao primeiro PFPD:

o Programa de Formação Pedagógica dos Docentes (PFPD) tem como objetivo sensibilizar a comunidade acadêmica para a necessidade de atualização, revisão, crescimento pedagógico e avaliação do processo ensino/aprendizagem como um todo. É um evento semestral que já está incorporado ao calendário acadêmico da UFSC. É feita uma consulta à comunidade universitária a respeito de seus interesses na questão e sobre que pessoas contatar, além do tipo de evento a ser programado. Durante dois dias, em que não se ministram aulas, os professores participam de palestras, simpósios, cursos, seminários e outras atividades que têm como objetivo propiciar uma reflexão que leve a um crescimento da formação pedagógica, superando as fragilidades detectadas na avaliação das atividades docentes.

¹⁶ Pensava-se que a um simples chamado institucional, os professores acorreriam aos programas de formação, como se houvessem assumido a necessidade de tal investimento profissional.

Esse era um programa institucional que contava com o envolvimento da reitoria e, em sua primeira edição, com o aporte de recursos do próprio MEC, tendo, portanto, condições concretas de realização e de amplo sucesso do ponto de vista organizacional e político.

Os objetivos do primeiro PFPD, que apresento como exemplo de concepção do projeto, conforme dados do relatório final (UFSC, 1993, p. 3), mostravam as seguintes preocupações:

Objetivo geral:

- Atualizar o corpo docente da UFSC com relação à sua prática pedagógica, por meio de cursos e treinamentos que possibilitem a consecução de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

Objetivos específicos

- Organizar modelos de planejamento do ensino, considerando suas diversas aplicações.
- Sistematizar as diversas etapas do planejamento do ensino, percebendo suas interligações.
- Compreender o processo de avaliação da aprendizagem e suas implicações no desempenho do aluno.
- Organizar e avaliar instrumentos de avaliação da aprendizagem, adequando-os às diferentes situações do ensino.
- Compreender a importância dos processos interativos que ocorrem em sala de aula.
- Identificar as relações dialógicas do processo de ensino como elemento fundamental para uma efetiva aprendizagem.
- Perceber como o ensino pode se beneficiar da pesquisa.

- Articular o ensino com a realidade circundante, pela compreensão do que seja extensão.
- Contribuir para a implementação do uso de novas tecnologias em sala de aula.
- Instituir o processo de avaliação docente pelo discente, como uma das formas de contribuir para que os professores tenham uma real visualização do que são suas aulas do ponto de vista dos seus alunos.

Breves Considerações sobre o PROFOR 2003-2005

Dez anos depois, imersa em uma pesquisa de doutoramento, revisito minhas preocupações, agora com visão mais crítica porque afastada das lidas administrativas, cuja natureza tende a ser mais pragmática e imediatista. Nessa condição, consigo algum distanciamento que me permite refletir sobre o tema com mais apoio teórico, ainda que fortemente com base na experiência e no empirismo resultante das entrevistas realizadas com professores recém-contratados, participantes dos processos em questão.

No lugar dos PFPDs, que deixaram de ser realizados sem uma justificativa explícita, alguns anos depois, e por força de legislação federal, foi criado na UFSC o Programa de Formação Continuada (Profor), voltado aos professores recém-contratados e que estariam cumprindo o estágio probatório¹⁷. Na estrutura do curso havia, como anunciava o Informativo da Reitoria (3ª Semana de outubro de 2002), “disciplinas de Didática, Metodologia de Ensino, Ética, Tecnologias, Educação Ambiental e Saúde. [...] aulas sobre impostação de voz e postura em sala de aula”. Era, conforme pude averiguar, um curso obrigatório para os professores iniciantes de qualquer área, em uma clara restauração/imitação dos primeiros cursos para professores em estágio probatório realizados na

¹⁷ Para saber mais sobre o curso ver em (www.led.ufsc.br/prof).

UFSC e em outras universidades do país no fim da década de 1970, fortemente marcado pela racionalidade técnica.

O caráter compulsório desse curso, os conteúdos e atividades desenvolvidas, mas, principalmente, sua organização de forma absolutamente heteronômica,¹⁸ despertou fortes reações entre os 53 professores que naquele momento deveriam a ele se submeter. Tantas foram as críticas e resistências ao que estava sendo proposto entre os recém-contratados que a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, responsável pela concepção e desenvolvimento do referido programa, foi obrigada a rever e modificar alguns de seus pressupostos e definições para que a empreitada tivesse seqüência em 2004 e 2005.

Não cabe neste trabalho analisar os documentos e os relatórios dessa experiência, mesmo já tendo entrevistado alguns de seus sujeitos na busca de informações para a compreensão dos significados que os professores lhe atribuem. Uma constatação, no entanto, a investigação confirma e a mais recente bibliografia sobre essa temática realça,¹⁹ deixando-a cada vez mais evidente: programas de formação pedagógica ou qualquer experiência de profissionalização para professores do ensino superior – ousaria dizer que para professores de qualquer nível – só terão alguma chance de resultados positivos quando enraizados nas questões do cotidiano, listadas e priorizadas pelo grupo em foco, tendo sua organização e realização forte componente de autonomia, porém contando com apoio e suporte institucionais.

Interessada em participar do Profor como possibilidade de fazer um pouco da etnografia de minha pesquisa, ofereci-me para coordenar alguns dos encontros na única disciplina em execução neste semestre (2005-2): Ciência, Tecnologia e Sociedade, cujo responsável, professor da

¹⁸ O Centro de Ciências da Educação, convidado a participar como agente de formação, tentou fazer uma proposta que considerasse o conhecimento acumulado pela área e as experiências já realizadas (PFPDs dos anos 1990, por exemplo), mas não logrou convencer a Pró-Reitoria de Ensino a mudar o formato e a concepção do programa.

¹⁹ Ver MORAES, 1996: Melhoria do ensino e capacitação docente; SILVA, 2003: Como se ensina e se aprende a ser professor e CHAMLIAN, 2003: Docência na Universidade: professores inovadores na USP, entre outros.

Engenharia Mecânica e doutor em educação, prontamente respondeu de forma afirmativa. Mesmo estando a experiência em andamento, posso refletir um pouco sobre o que venho percebendo, com base em estudos e observações anteriormente explicitadas.

Embora não tenha tido acesso a nenhum documento oficial que exponha a filosofia e os objetivos que embasam o Profor ou que o regulamente, a falta de uma coordenação que se preocupe em promover um processo orgânico de formação fica evidente para os ministrantes da disciplina e para os professores que compulsoriamente freqüentam o curso.²⁰ É flagrante a improvisação da oferta de atividades e a pouca valorização entre as demais instâncias administrativas e acadêmicas que o atual Profor recebe. Compõem sua programação disciplinas desconectadas²¹ e, às vezes, palestras proferidas por professores de outras instituições que eventualmente estejam participando de eventos científico-acadêmicos na UFSC. Cada disciplina é autônoma para decidir que conteúdos abordar, não ficando claro que projeto filosófico, político e pedagógico estaria embasando tais escolhas.

Os encontros ocorrem às segundas-feiras à tarde, de 15 em 15 dias, quando os participantes se reúnem das 14h às 17h, em uma sala da Fundação José Boiteaux, uma das fundações de apoio que funcionam na UFSC. O ambiente é confortável e provido do mais completo aparato videoinfornático à disposição do professor. A presença dos alunos não é explicitamente obrigatória, mas o interesse dos participantes pela lista de chamada é evidente, uma vez que isso garantirá agregar o cômputo das horas da disciplina ao conjunto de horas exigido pelo processo formativo a que têm de se submeter por estarem em regime de estágio probatório, isto é, 120 horas.

A breve descrição do programa fez-se importante para mostrar indícios do porquê – em muitos casos análogos as críticas se justificam e existe

²⁰ Neste semestre são 30 professores das mais diversas áreas, recém-contrados e em estágio probatório.

²¹ No semestre 2005-1, a atividade proposta pelo Profor aos professores foi participar de um curso sobre Educação a Distância, aproveitando que a UFSC iria iniciar a oferta de cursos de graduação em Matemática e Física a distância e estava preparando seus quadros.

verdadeira aversão por esses processos compulsórios e pouco orgânicos. Os elementos que reuni e estou analisando, no entanto, não me autorizam ainda a tecer mais críticas ou mesmo a chegar a conclusões generalizáveis. O importante nessa experiência é que estou em contato com boa parte dos sujeitos de minha investigação e as observações de campo além das entrevistas são uma fonte muito rica de dados para reflexão e elaboração teórica.

Considerações Finais – um Pouco de Utopia

Independentemente do que minha investigação possa me revelar e do que meus entrevistados irão ainda dizer, há algumas considerações a respeito do tema em questão que gostaria de apresentar ainda que em forma de conceito prévio, isto é, apenas com minhas observações e experiências, sem o trato científico que a pesquisa em andamento pretende propiciar.

Tais considerações são fruto de muita reflexão e leitura sobre idéias que me assaltam a cada oportunidade de discutir o tema da docência na universidade, nas aulas durante o doutorado, nos eventos de que participo, ou mesmo sempre que me envolvo com novas, e quase sempre frustrantes, experiências de formação de professores do ensino superior na UFSC.

A pergunta que me faço é se essa formação já não deveria ser uma condição de ingresso na carreira docente. Um modo de exigência para o próprio processo de recrutamento. Sobre isso venho pensando muito e tentando socializar em forma de produção acadêmica, até como catarse, para ver se a obsessão com o tema amaina. Cada vez que vejo um jovem sair da aula desolado com o que aconteceu de “chato, confuso, injusto, e sem significado”, meus fantasmas voltam a me assombrar. Qual é minha responsabilidade nisso? O que eu poderia fazer para colaborar com alguma modificação nesse quadro? Cobra-me minha velha alma de educadora e militante.

A Formação e o Recrutamento do Professor para o Ensino Superior no Brasil

Como ocorrem a formação e o recrutamento de professores para o ensino superior? Como poderiam acontecer?

No Brasil, a LDB nº 9.394/96, em seu art. 66, refere-se a isso da seguinte maneira: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. O Decreto nº 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, por sua vez, determina que as instituições de ensino superior, no segundo ano de sua existência, tenham entre seus professores 15% de docentes titulados na PG *stricto sensu* – com 5% de doutores; no quinto ano, tenham 25%, com 15% de doutores; e no oitavo ano, um terço, sendo 15% de doutores.

É importante observar que a lei não fala em um processo de formação para a docência especificamente, como bem lembrou Cunha (2004), mas exige titulação de PG *stricto sensu*, logo, preocupa-se com a capacidade de pesquisador que o docente deverá apresentar. Os problemas relacionados à questão do ensino nas universidades, então, como diz Chamlian (2003), (têm) teriam suas raízes no chamado *ethos* acadêmico, isto é, na compreensão de que o trabalho docente é fundamentalmente identificado com a atividade de pesquisa, sendo essa sua principal fonte de prestígio acadêmico e também de valorização profissional, hoje materializada nas gratificações com bases produtivistas que até mesmo contribuem para elevar a remuneração dos professores.

Longe de questionar a importância dessa atividade, pois também entendo que o exercício da docência universitária não prescinde da boa formação do pesquisador de modo a assegurar a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão,²² acredito que uma mais significativa experiência de formação na área educacional para aqueles que optarem por seguir a carreira docente em sua plenitude poderia fortalecer a idéia

²² Wladimir Kourganoff (1990) em seu livro *A face oculta da universidade*, tendo como foco a universidade francesa, discute tal relação, deixando clara sua compreensão de que ensino e pesquisa são atividades que requerem diferentes formações e demandam perfis profissionais distintos.

de que existe uma especificidade na atividade de ensino para cujo exercício valeria a pena perseguir também alguma formação.

Em minha compreensão, não basta, embora ajude existir em alguns cursos de PG – principalmente nos cursos *lato sensu* – a disciplina de Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior como vem-se verificando nos últimos anos por força de legislação dos cursos de especialização. Também não basta a introdução dos estágios de docência exigidos pela Capes, desde 1998, para alunos bolsistas de mestrado e doutorado, sem a correspondente discussão do que sejam essas experiências e que função exerceriam na formação dos futuros professores os respectivos tutores ou responsáveis pela coordenação de tais exercícios. Seria necessário articular os cursos de graduação e os de pós-graduação de sorte que se possibilitasse o encontro entre professores mais experientes e alunos/professores em formação para que acontecesse uma real vivência de sala de aula em todas suas etapas: desde o planejamento até a avaliação, passando pelo desafio de organizar um ambiente dialógico onde se dará o processo de aprendizagem²³. Ou seja, seria desejável que a formação para a docência no ensino superior fosse parte integrante dos processos de formação em nível de PG de todas as áreas, constituindo-se em programas incentivados – poderíamos pensar em obrigatórios²⁴ – de profissionalização para quem já é professor ou para quem desejasse se submeter a concurso de ingresso na carreira do magistério do ensino superior.

Acredito que essa formação deveria ter a mesma importância e gozar das mesmas prerrogativas asseguradas à preparação para a pesquisa, uma vez que o docente desenvolverá o ensino na graduação e na pós-graduação na mesma medida em que se dedicará à elaboração e ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou de extensão no decorrer de sua carreira.

²³ Ver Pachane (2003). Também são ainda hoje importantes as experiências do Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAE), da Universidade de São Paulo.

²⁴ A disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde é ministrada regularmente nos programas de pós-graduação, níveis mestrado e doutorado da Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina. É obrigatória e visa ao preparo para o exercício da função docente. Ver Batista e Silva (1998).

Assim, como dizem Anastasiou e Pimenta (2002, p. 265), “uma iniciativa importante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la como possibilidade de construção e desenvolvimento da *identidade de professores* nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior”.

Certamente a formação que defendo para auxiliar a construção da profissionalidade docente do professor do ensino superior não será mais aquela com base na racionalidade técnica que considera os professores meros executores de “decisões alheias”, ou seguidores de manuais de metodologia de ensino. A formação de que falo poderia ser sintetizada com a seguinte citação de Anastasiou e Pimenta (2002 p. 264):

[O professor] Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Como reforço às idéias que venho discutindo, faço algumas considerações sobre o que poderiam ser programas institucionais de formação pedagógica para docentes de ensino superior que teriam alguma possibilidade de atingir os objetivos de provocar mudanças/ inovações no ensino universitário, tornando-se um instrumento de construção da profissionalidade docente de um professor cidadão capaz de se comprometer com as mudanças sociais que nosso país demanda²⁵, ou no dizer de Bordas (2005, p. 16):

os novos significados sobre o *ensinar* e o *aprender* na universidade e sobre a importância de ser *profissional professor ou um professor profissional* não podem, evidentemente, ser construídos sem que os professores universitários reflitam sobre a pertinência social da educação superior

²⁵ Essas considerações são fortemente apoiadas nas idéias de Nildo Alves Batista expostas em forma de conferência por ocasião do XLI Congresso Brasileiro de Educação Médica, realizado entre os dias sete e dez de novembro, em Florianópolis (SC), e, de alguma forma, discutidas em suas publicações.

e sobre seu próprio compromisso a partir da compreensão das intrínsecas relações entre educação e sociedade. Nesse mesmo nível de compreensão estão as relações entre teoria/prática, ensino/ação/reflexão-aprendizagem e o espaço da criatividade e da invenção, componentes cada vez mais essenciais à formação do profissional para as distintas áreas de conhecimento e atuação social.

A mudança de pontos de vista sobre o conceito de ensinar e aprender supõe, também, atribuir novas concepções à construção do conhecimento como tarefa científica e movimento para construir individual e coletivamente o conhecimento.

As análises dos programas hoje existentes mostram a concorrência de duas concepções básicas de formação pedagógica. Uma, talvez a mais freqüente, segue um modelo “normativo – tecnicista” mais preocupado com a metodologia do ensino propriamente dita, visando a resultados mais imediatos nos índices de qualidade e gestão. Outra, mais rara, segue um modelo participativo, autônomo, mais sensível às questões relacionadas com a interação entre os indivíduos, com a troca de experiências, com a construção do conhecimento e com a função social do ensino.

Além dessa primeira classificação, é importante observar que os programas podem ser mais ou menos influenciados pela perspectiva institucional ou pela perspectiva pessoal de desenvolvimento docente. Nesse primeiro aspecto, um programa poderá abordar mais ou menos profundamente as questões relacionadas à profissionalização docente e às relações de trabalho e produção características do capitalismo em sua atual fase de acumulação e sua influência sobre o cotidiano da universidade. Um programa de formação que não se descuide dessas determinações, certamente propiciaria espaços de discussão sobre a realidade social a ser explicada, legitimada ou contestada pelo conhecimento produzido; trataria de problematizar a relação dos saberes específicos de um campo profissional e os saberes próprios da docência; questionaria a diferença de prestígio social que determinadas profissões recebem; colocaria na pauta a história das lutas dos educadores e demais profissionais por espaços de autonomia e poder frente ao Estado, entre outras questões mais voltadas à compreensão do contexto em que se

exerce o trabalho docente. Isso, a meu ver, conferiria contornos datados historicamente à explicitação do projeto de profissionalização do professor universitário (SACRISTÁN, 1995).

É fundamental, também, que os programas de formação pedagógica estejam inseridos em um projeto institucional mais amplo, cuja política e prática de gestão contemplem e superem ao mesmo tempo movimentos isolados e pouco articulados. Dessa forma, seriam criadas condições para que um novo contexto pudesse abrigar a cultura da formação pedagógica para os docentes da universidade, contribuindo para que tais processos fossem entendidos em sua complexidade e múltiplas determinações. Além disso, seriam valorizados institucionalmente, gerando-se, conseqüentemente, indicadores que os considerassem em processos avaliativos e de progressão na carreira.

Em relação à perspectiva pessoal, é importante equilibrar a demanda pela atualização na área específica e a demanda pelo desenvolvimento na dimensão didático-pedagógica da docência, uma vez que atribuir uma ênfase maior à busca de competência na área específica de seu campo de conhecimento e/ou profissão pode resultar na secundarização da docência em termos de formação e investimento profissional. A superação dessa dicotomia só se tornará possível na medida em que se considerar a prática docente uma prática social, que contribui para formar as novas gerações, como o ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar/aprender. Seria esse, então, o eixo nuclear de processos de formação pedagógica para a docência na educação superior.

Se aceitas essas premissas, a produção de pesquisas e de conhecimento teórico sobre a docência e sobre o ensino deverá ser apoiada institucionalmente, nos mesmos moldes em que se apóia a produção de conhecimentos na área específica de cada curso ou disciplina.

Quando for superada a máxima do senso comum que diz “O bom profissional garante o bom professor de...”, talvez possa surgir a compreensão de que o bom professor seria o profissional que detém conhecimento sólido e atualizado em sua área específica e também no

campo da docência. Esse professor participaria tanto da produção na área educacional com vistas ao domínio dos conhecimentos e técnicas necessárias à construção de sua profissionalidade docente quanto da pesquisa que garante a permanente atualização em seu campo específico. Em relação à docência, essa formação visaria perceber a importância da formação ética e humanística dos alunos, da interação professor/aluno e aluno/aluno, da clareza e organização das exposições, da necessidade de adequação da linguagem usada em sala de aula, das especificidades do ensino em sua área – articulando conhecimento, habilidades e atitudes –, do uso adequado das tecnologias à disposição do ensino. O bom professor seria, então, aquele que pensa, organiza, constrói uma intervenção pedagógica atenta à complexidade das determinações que atravessam sua prática e ação social.

Só quando a busca pela “profissionalidade” docente se tornar uma meta considerada desejável institucional e individualmente; quando se tiver claro que é preciso enfrentar a grande resistência a processos de formação pedagógica; quando for estimulada a produção de pesquisas e de publicações sobre a temática, fazendo surgir interlocutores valorizados para tal empreitada, se poderá dizer que a docência está sendo reconhecida como campo de investigação e produção de conhecimentos.

Finalmente, a formação pedagógica do professor universitário, hoje, inscreve-se em um complexo panorama de redefinições das funções sociais da educação superior, exigindo que seja pensada e materializada como um processo de desenvolvimento no qual estão imbricadas as histórias pessoais de inserção na docência, as condições institucionais do trabalho acadêmico, os determinantes das políticas públicas, as trajetórias constitutivas dos docentes e seus encontros com os alunos, os dilemas presentes na reconfiguração da ciência e de seu lugar na sociedade (BATISTA, 2003).

Como Queria Demonstrar...

Inspirada em experiências da década de 1990 de que participei, e de outras cujos relatos acompanhei, entendo que os professores, uma vez

contratados, atravessariam seu período de regime probatório acompanhados por serviços institucionais de assessoria e de apoio pedagógico. Essas iniciativas visariam desenvolver continuamente sua profissionalidade docente e os saberes relacionados às questões de seu cotidiano na universidade, sempre em direta relação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, compreendidas em sua indissociabilidade e pelo trabalho coletivo e articulado com as particularidades de cada contexto de curso e de área de conhecimento. Esses serviços fariam parte da estrutura formal da universidade, abandonando talvez a idéia de que os departamentos, centros ou faculdades de educação deveriam responder naturalmente por eles. Caberia, certamente, uma estreita relação/articulação com seus professores, formadores eles próprios de outros docentes, e que, por força de seu conhecimento específico e intimidade com a área, estariam habilitados a colaborar na profissionalização dos colegas sempre que houvesse uma mobilização institucional e coletiva para tais empreendimentos.

A formação de professores para o nível superior teria, então, dois momentos distintos, porém articulados: uma formação inicial em curso de PG *stricto sensu*, conforme antes explicitado, que lhes daria condição de postular uma vaga na carreira; e, na continuidade, serviços institucionalizados que lhes forneceria o necessário suporte para o desenvolvimento continuado de sua profissionalidade docente, programas ainda obrigatórios nos primeiros anos de serviço como parte de seu estágio probatório, mas depois gradualmente uma atividade autônoma porque incorporada ao cotidiano, a partir da proposição de temas para investigação; como consequência de discussões em face dos resultados esperados pelos projetos pedagógicos de cada curso; ou mesmo de necessidade percebida por processos de avaliação individual ou institucional. Tudo isso muito articulado às demais atividades da vida acadêmica, sendo o ensino valorizado como seu centro irradiador, uma vez que é ali onde está o aluno – motivo principal de toda nossa arte e ciência, parceiro na descoberta e na produção do conhecimento, razão da existência da universidade.

Todas essas atividades seriam permanentemente avaliadas pelos próprios professores e seus pares, bem como pelos alunos e pela instituição nos seus diversos níveis e empreendimentos avaliativos.

Nesse processo, se podia esperar, em médio prazo, que os professores, ao perceber a importância do seu papel na tarefa educativa dos jovens para além da técnica e do domínio dos conteúdos específicos, tornem-se cada vez mais envolvidos pelas questões da educação e da aprendizagem de seus alunos, de sorte que, na mesma medida da importância que dão às pesquisas de sua área específica de conhecimento, dediquem-se à investigação e descoberta de novas e desafiantes maneiras de encarar a tarefa docente de cada dia.

Referências

APPLE, Michel W. *Educação e poder*. 2. ed. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; BATISTA, Nildo Alves. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, Joaquim e FAZENDA, Ivani (Orgs.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. *O professor de medicina*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BORDAS, Mérión Campos. *Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência*. Texto apresentado para participar da Reunião anual da ANPED, 2005 (Mimeografado).

BRASIL/MEC/SESU. *Diplomação e evasão nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras: um estudo longitudinal*. Andifes, 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, dez.1996, p. 27 833-27 841.

_____. Decreto n. 2.207 de 15/04/97. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino as disposições contidas na Lei 9.394/96. *Diário Oficial da União*, de 16 de abril de 1997.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA João Ferreira de. *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAMILIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989. 184 p.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, out. 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. *Para (re) pensar os processos formativos do professor do ensino superior*. ANAIS da IV ANPEd - Sul. Florianópolis: NUP/CED, 2002. Disponível em: < <http://www.ufsc/ced.br> > e em CD Rom.

KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. Tradução de Cláudia Schilling, Fátima Murad. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1990.

LEITE, Denise B. C. TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto (Orgs.). *Avaliação e compromisso*. Construção e prática da avaliação institucional em uma Universidade pública. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, Porto Alegre, FAPERGS/RIES, 2003. p. 95-109.

PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. 2003. 268 p. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação v.I).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto - Portugal: Porto Editora, 1995.

SCHEIBE, Leda. *Pedagogia universitária e transformação social*. (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987. 180 p.

SILVA, Marilda da. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

STEINER, George. *Lessons of the masters*. Cambridge, Massachusetts. London, England: Harvard University Press, 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. *A avaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis. 1993.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/Comissão de avaliação Institucional. *Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: o projeto*. Florianópolis, 1994.71 p.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/Comissão de avaliação do Ensino. *Avaliação Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina: relatório do projeto piloto de avaliação do docente pelo discente -1993/1*. Florianópolis, 1995. 75 p.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ALGUNS ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS

*Amândia Maria de Borba**

*Cássia Ferri***

*Regina Célia Linhares Hostins****

Resumo

O artigo mostra, mesmo que de forma breve, alguns enfrentamentos que se julgam necessários para a superação da mera discussão técnico-instrumental do processo de formação do professor. As questões apresentadas têm como fundamento a preocupação de superar o pragmatismo que assombra o contexto educacional e que prende a experiência de formação docente às pedagogias do “aprender a aprender”, tolhendo as possibilidades de pensá-la a partir de suas determinações concretas. A experiência acumulada no campo da formação de docentes, notadamente na formação continuada de universitários de diferentes áreas de conhecimento, reforça a idéia de que essa modalidade de formação merece reflexões e questionamentos. Nessas circunstâncias, evidencia-se, sobretudo, a emergência de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e o seu papel em uma sociedade que tem cada vez mais praticado a redução das possibilidades do conhecimento ao domínio da experiência sensível e imediata. Assim, no lugar de uma formação centrada na cultura que se constrói no cotidiano imediato dos professores, propomos uma que amplie as discussões para a compreensão teórica e crítica do processo

* Doutora em educação – Currículo, professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

** Doutora em educação – Currículo, professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Univali.

*** Doutoranda em educação da Universidade Federal de Santa Catarina, professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Univali.

educativo, do processo de produção do conhecimento e das formas e meios necessários para torná-lo assimilável no espaço e tempo acadêmicos.

Palavras-chave: Formação continuada. Docência universitária. Trabalho educativo.

Introdução

Há alguns anos a formação de professores tem sido objeto de nossos estudos e atuação profissional. As atividades que desenvolvemos na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), dedicadas à formação continuada de professores universitários de diferentes áreas de conhecimento, suscitam forçosamente questionamentos e reflexões sobre essa modalidade de formação.

O silêncio em torno de questões epistemológicas subjacentes à organização do trabalho docente, as acaloradas discussões sobre propostas de avaliação de aprendizagem e as dificuldades na definição de objetivos e procedimentos didáticos são alguns dos problemas que precisam ser enfrentados em programas de formação continuada para professores universitários.

Obviamente, esses não são os únicos problemas a enfrentar em uma instituição de ensino, como adverte Moraes (2003, p. 8):

por certo, a formação docente não é a única preocupação no contexto das políticas públicas educacionais da década. Ao contrário, resoluções, leis, pareceres e outros documentos nacionais e internacionais operaram um verdadeiro “transformismo”, fazendo do Brasil um país de reformas: econômica, tributária, fiscal, da previdência, produtiva, educacional, em suma, do Estado e da Constituição.

Se as diversas instituições sociais estão enfrentando mudanças, a universidade como instituição educativa e os docentes que nela atuam também estão desafiados pelos cenários em transformação. A esse respeito assim se expressa Goergen (2002, p. 71):

As incertezas que afligem a universidade não são apenas institucionais. Os próprios docentes universitários, como não poderia deixar de ser, encontram-se envolvidos nessa crise de identidade. Invadem-nos incertezas a respeito do que somos, do que e como devemos ensinar, de quais temas devemos privilegiar em nossas pesquisas, a serviço de quem estamos ou deveríamos estar.

A docência universitária se encontra, portanto, em uma situação complexa, que exprime as contradições da sociedade. De um lado estão as mudanças que visam à adaptação da universidade às premissas do modelo hegemônico e à crescente mercantilização da docência e da pesquisa. De outro, a compreensão equivocada da maioria dos professores de que, para exercer a profissão no ensino superior, é suficiente o domínio técnico da área de conhecimento específico na qual atua, o que contribui para forjar um caráter reducionista e tecnicista à profissionalização docente, obliterando dimensões fundamentais da formação de pessoas e de profissionais, tais como as dimensões ética e epistêmica.

A consciência da complexidade dessas questões tem ampliado a discussão sobre a formação continuada de professores universitários e o espaço nas pesquisas e reflexões educacionais. Mas, é fato, também, que essas discussões têm se centrado na constatação de que a maioria dos professores do ensino superior não teve a possibilidade de se apropriar de saberes e habilidades referentes à docência.

Longe de negar a importância desses aspectos – pois deles partimos para a realização da atividade ora em análise –, este artigo propõe-se a explicitar, mesmo que de forma breve, alguns enfrentamentos que julgamos necessários para a superação da mera discussão técnico-instrumental do processo de formação do professor, seja esta formação inicial ou continuada. Significa dizer que se pretende proceder a uma análise epistemológica da experiência de formação docente e do processo de produção do conhecimento.

Formação Continuada do Docente na Universidade: a Experiência da Univali

O Programa de Formação Continuada dos Docentes da Univali é coordenado pela seção pedagógica do Departamento de Ensino e Avaliação da Pró-Reitoria de Ensino e atinge, aproximadamente, 1.200 docentes – do total de 1800 que integram os quadros da instituição – atuantes nos 56 cursos de graduação oferecidos pela Universidade nas diversas áreas de conhecimento. A adesão ao programa é voluntária e, desde sua implantação em 2001, tem crescido sistematicamente.

A proposta do programa tomou como referência os resultados da avaliação institucional que constatavam as dificuldades do desempenho docente, notadamente na categoria habilidades de ensino. Na avaliação dos acadêmicos, um percentual expressivo de docentes apresentava problemas, por exemplo, quanto à utilização de estratégias diversificadas de ensino, bem como quanto à apresentação e discussão dos critérios e resultados da avaliação da aprendizagem. Em face desse quadro, o programa foi implantado com os seguintes objetivos:

- (a) aperfeiçoar e atualizar os saberes da docência no ensino superior, pela reflexão na ação; b) habilitar docentes para avaliar o projeto pedagógico do curso articulado ao seu plano de ensino e c) aprimorar a sensibilidade pessoal e profissional no exercício ético da docência (UNIVALI, 2002, p. 12).

No ano de 2003, as etapas do programa, cujas atividades integram a programação de cada Centro de Educação da Univali, realizaram-se nos meses de fevereiro, abril, julho e setembro, em datas previstas no calendário acadêmico por se tratar de um programa institucional.

A formação privilegiou o seguinte eixo temático: planejamento e estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, pesquisa-ação como investigação da prática docente, além de temáticas específicas, como educação inclusiva, leitura e produção de texto, a voz como instrumento de trabalho, educação a distância, entre outras. Periodicamente, são organizados fóruns internos para socialização de experiências pedagógicas e avaliação da formação em face do projeto pedagógico institucional.

O programa atua, ainda, com subprogramas de tutoria aos docentes ingressantes, formação de coordenadores de curso e formação de formadores. Estes últimos são professores que atuam como articuladores pedagógicos nos cursos de graduação e que recebem formação específica para atuar na formação continuada dos docentes.

Como se percebe, a Univali assumiu o compromisso institucional de criar espaços e modalidades específicos de discussão, reflexão e análise crítica da atividade docente, com o propósito de assegurar maior qualidade ao ensino de graduação. Trabalha-se continuamente na perspectiva de que a docência é uma nova profissão para aqueles que têm a academia como seu ambiente de trabalho, estimulando-se a prática do estudo sistemático das questões do ensinar, do avaliar, do planejar.

A convivência com os professores nesses encontros de formação continuada tem nos levado a outras discussões que consideramos fundamentais enfrentar, pois

[...] ser professor representa participar de um processo complexo que exige competência técnica (domínio dos conhecimentos estabelecidos) bem como um compromisso ético-político, tanto em relação àquilo que é transmitido (análise, interpretação, seleção) quanto com relação às formas de transmissão (GOERGEN, 2002, p. 84).

Desse modo, se o trabalho educativo exige do professor muito mais que o domínio do conhecimento técnico-científico, se ele tem de assumir um posicionamento ético e político em relação à definição dos elementos da cultura a serem assimilados pelos seus alunos e sobre as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, parece óbvio que a formação desse docente, não pode se limitar à discussão técnico-instrumental do seu trabalho.

Tensões ou Enfrentamentos Necessários nos Programas de Formação Continuada

A participação em programas de formação continuada contribui para a convivência com professores universitários das mais diversas áreas do

conhecimento. Em geral, a preocupação central desses programas localiza-se na atuação didático-pedagógica docente. É fala recorrente que, se o professor tiver didática, ou seja, souber aplicar algumas técnicas de ensino e de avaliação, parte dos problemas da sala de aula se resolverá.

É fato que a competência científica ainda é decisivo na seleção de professores para os cursos universitários, mas é cada vez mais exigente a cobrança de alunos e administradores em relação à competência docente.

Observa-se, na realidade, a existência de um hiato entre, por um lado, o domínio pelo professor de competências técnico-científicas próprias de sua área do conhecimento e, por outro, o domínio de conhecimentos específicos sobre o “que-fazer” da prática educativa.

Isto é, parece haver descompasso entre o conhecimento que o professor domina em relação à área de formação profissional para a qual o curso se direciona e o conhecimento que tem, não só dos processos envolvidos na aprendizagem do aluno, como também dos meios necessários para que a aprendizagem efetivamente ocorra.

Pressionados, os professores procuram os programas de formação continuada em busca de respostas para seus dilemas. Todavia, o que se observa é que o conhecimento tácito trazido por esses professores, na maioria das vezes, entra em conflito com os modelos de formação continuada, os quais, por sua vez, mantêm um discurso de racionalidade técnica e comum para todas as áreas do conhecimento.

Uma análise crítica mais aprofundada das atividades de formação continuada oferecida para professores universitários nos conduz ao necessário enfrentamento de algumas questões.

Questão A – O trabalho do professor universitário é uma combinação de demandas nem sempre convergentes, ou seja, os docentes são chamados a fazer pesquisas em suas linhas ou áreas de conhecimento, a dar aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação, a orientar trabalhos de iniciação científica, de conclusão de curso e outros, a desenvolver projetos

com a comunidade, a comprovar a sua produção e, ainda, a responder às inúmeras exigências burocráticas que cercam essas atividades.

Reconhecer essa complexidade exige, no mínimo, considerar que a formação continuada precisa estar atenta a esse contexto, não limitando suas discussões aos aspectos circunscritos à sala de aula e, o que é mais preocupante, à instrumentalidade da ação pedagógica.

Ensino e pesquisa são funções prioritárias da universidade. Um professor pesquisador da sua área de conhecimento é, ou precisaria ser, também, investigador de sua prática pedagógica. Desse modo, em quaisquer circunstâncias ou em qualquer uma dessas atividades, seja no ensino, seja na pesquisa, o que está em jogo é a produção do conhecimento e as condições históricas em que esse conhecimento é produzido e socializado. Logo, ensino e pesquisa não são atos isolados, nem dissociados entre si ou neutros.

O conhecimento é uma construção que traz as marcas do contexto histórico, objetivo e subjetivo, circunscrito por condicionantes políticos, econômicos, sociais e corporativos. Nesse sentido, a orientar a formação continuada dos professores universitários se fazem necessárias discussões epistemológicas. É preciso saber como e por que se produzem determinados conhecimentos sejam os pedagógicos, sejam os das demais áreas da ciência.

É preciso que os professores/pesquisadores se coloquem diante da tarefa de pensar o trabalho educativo, para além do imediato e do pragmático e construam sua formação como especialistas e docentes em sua área de conhecimento pautada no que sugere Chauí (2003, p. 12):

Podemos dizer que há formação quando há obra do pensamento e que há obra do pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão, da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Se a formação docente, inicial ou continuada, se reduzir a um simples meio para a reprodução (a)crítica e(a)histórica do seu fazer cotidiano, também a atividade educativa se transformará em uma “cotidianidade alienada que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social” (DUARTE, 2001a, p. 56).

Questão B – O professor universitário compreende, muitas vezes, que seu papel é ensinar. Aprender ou não é problema do aluno. Tal compreensão contribui não só para classificar os alunos na turma – os interessados, os responsáveis, os esforçados e os outros: os desinteressados, os inconseqüentes – como também desresponsabiliza o professor de sua tarefa de conhecer os recursos cognitivos necessários à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado e como usá-los em seu trabalho.

É fato que o atual ideário pedagógico que propaga o “aprender a aprender”, ao transferir ao indivíduo a responsabilidade por sua aprendizagem, colabora e reforça essa compreensão, alimentando a crença de que aprender sozinho contribui para o aumento da autonomia do aluno. Além disso, ao proclamar a individualidade do aprender, essa concepção retira do professor e da escola a centralidade no processo de identificação e socialização das formas mais desenvolvidas do saber produzido historicamente.

Nesse sentido, os programas de formação continuada precisam estar atentos ao alerta feito por Duarte (2003, p. 8):

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Mas o que estou procurando analisar aqui é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Assim, parece-nos relevante que sejam discutidas as questões relacionadas à aprendizagem, privilegiando os aspectos que dizem respeito ao processo de elaboração conceitual, de objetivação e apropriação do conhecimento pelo aluno. É fundamental que os professores investiguem nas suas práticas pedagógicas os recursos cognitivos que os alunos utilizam na aprendizagem de conteúdos específicos de cada área do conhecimento.

É importante, também, que sejam discutidas as formas necessárias e possíveis de converter o saber objetivo em saber acadêmico, de modo a viabilizar a sua apropriação pelo acadêmico no espaço e no tempo reservado a sua formação universitária. Isto significa, em termos práticos, aprofundar estudos sobre o processo educativo e, conseqüentemente, sobre o processo histórico de formação do indivíduo que vai além do contato imediato do professor com o aluno.

Questão C – O professor, no seu trabalho docente e de pesquisa, escolhe, privilegia, analisa e interpreta certos recortes da realidade e do conhecimento que transmite. Receber passivamente a ementa de uma disciplina ou modificá-la sem critérios claros e discutidos com seus pares são atitudes que indicam uma concepção do conhecimento como algo pronto, particularizado e fragmentado e do professor como seu transmissor.

Discussões sobre os conteúdos programáticos de uma determinada disciplina, que tenham presentes as demais disciplinas e atividades e os objetivos do curso, tornam-se fundamentais para a compreensão do processo de seleção e organização dos conhecimentos necessários para a formação profissional almejada.

Ao se tornar consciente do recorte escolhido, o docente universitário ampliará suas possibilidades de estabelecer relações entre o conhecimento historicamente acumulado e a prática social na qual ocorre o ato educativo,

[...] impulsionando a participação construtiva de todos os envolvidos no processo pedagógico na assimilação consciente, seletiva e responsável dos conhecimentos disponíveis, incluindo sua percepção crítica, suas faces ideológicas e contraditórias, bem como estimulando

a construção de saberes socialmente pertinentes e democraticamente relevantes (GOERGEN, 2002, p. 83).

Assumir essa decisão coletiva sobre os conhecimentos a ensinar significa que o trabalho educativo é uma atividade intencional que se diferencia das formas espontâneas de educação e que, por isso, não pode se restringir à discussão puramente técnica ou operacional do imediato da sala de aula, nem ser reduzida a uma reprodução conteudista.

Assim sendo, a formação continuada dos professores precisa articular de forma coerente e consistente os fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação e os conhecimentos do terreno da didática e do currículo visando caracterizar os principais conceitos que configuram a prática educativa.

Questão D – As condições estruturais da docência universitária favorecem a individualidade, o trabalho isolado e solitário do professor na sua disciplina. Os contratos de trabalho, o acúmulo de atividades, a participação em outras instituições, entre vários outros aspectos, fazem com que o professor se coloque como indivíduo em um curso ou diante de seus alunos.

Desse modo, os programas de formação continuada não podem desconsiderar as condições objetivas em que a docência universitária é exercida atualmente, principalmente em instituições privadas. O sistema de créditos e o regime de horas/aula, além de provocarem a fragmentação e a dispersão da atividade docente, estimulam a superficialidade do trato com o conhecimento, o isolamento do professor e, conseqüentemente, seu escasso comprometimento com o projeto pedagógico definido para o curso.

Em contraposição aos dados dessa realidade, são incansáveis os discursos que apregoam o trabalho inter, multi, pluri, transdisciplinar, que levam os professores a forjar experiências integradas, as quais, em muitos casos, representam uma colagem que acabam por compor um todo desfigurado.

Sem querer entrar na discussão mais detalhada sobre esses aspectos, sabemos que é ilusório, ou romântico, imaginar as atividades universitárias sem especialidades. Não podemos esquecer, no entanto, que a segmentação do saber formal não corresponde à realidade concreta que é orgânica e indivisa (GOERGEN, 2002).

Mesmo ciente da necessidade de conhecer as experiências inovadoras desenvolvidas no campo da interdisciplinaridade, é importante que, nos espaços de formação continuada docente, sejam discutidas possibilidades de ensino que levem o professor a compreender que mais importante que forçar a junção das partes é conduzir o aluno à compreensão da totalidade que se expressa e se manifesta na parte. É reconhecer que o processo de produção e apropriação do conhecimento se dá em um movimento recíproco, e mutuamente esclarecedor, que transita do todo para as partes e das partes para o todo, do universal para o singular e vice-versa.

Essa compreensão tem como conseqüência assumir que a formação dos professores não pode se restringir à discussão de técnicas e/ou estratégias de ensino, nem se privar de discutir o movimento dialético e contraditório que constitui o trabalho educativo.

Palavras Finais

Inúmeras questões se colocam no momento em que se pretende avaliar as propostas e os rumos da formação continuada de docentes do ensino superior. As questões apresentadas têm como fundamento a preocupação de superar o pragmatismo que assombra o contexto educacional e que prende a experiência de formação docente às pedagogias do “aprender a aprender”, tolhendo as possibilidades de pensá-la a partir de suas determinações concretas.

Nessas circunstâncias, evidencia-se, sobretudo, a emergência de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e o seu papel em uma sociedade dita “do conhecimento”, que tem cada vez mais praticado a redução das

possibilidades do conhecimento ao domínio da experiência sensível e imediata.

Por essa razão buscamos inserir nossa análise e defesa da formação docente na perspectiva de uma pedagogia que reconheça o conhecimento como historicamente produzido, sendo necessário retirar as conclusões pertinentes à prática docente. É uma epistemologia que reconheça os condicionantes – técnicos, históricos, lógicos, lingüísticos – do conhecimento e tenha clareza dos seus vínculos, resultados e aplicações.

Assim, em vez de formação centrada na cultura que se constrói no cotidiano imediato dos professores, propomos uma formação que amplie as discussões para a compreensão teórica e crítica do processo educativo, do processo de produção do conhecimento e das formas e meios necessários para sua apropriação no espaço e tempo acadêmicos. No lugar de uma formação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo fragmentado, cindido, relativo e parcial, buscamos uma formação que discuta aqueles conhecimentos que, “tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e dessa forma tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural ...” (DUARTE, 2001b, p. 10). Somente desse modo, na conjugação e no diálogo entre a teoria e a prática, a experiência educativa ganha inteligibilidade e pode atingir maior expressão e qualidade.

Referências

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. *In: SOBRINHO, J.D.; RISTOFF, D. (Orgs.)*.

Avaliação democrática: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *In: DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.* Campinas: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

_____. O trabalho educativo e a dupla referência à reprodução do indivíduo e à reprodução da sociedade. *In: _____.* *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.* 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

_____. A aproximação da teoria vigotskiana ao lema pedagógico “aprender a aprender” é uma estratégia ideológica. *In: _____.* *Vigotski e o “aprender a aprender”:* crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Pró-Reitoria de Ensino. *Formação continuada para docentes do ensino superior: apontamentos para novas alternativas pedagógicas.* Itajaí : UNIVALI, 2002. (Cadernos de Ensino – Formação Continuada).

II

Parte

DEBATE



APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Dilvo Ristoff: graduado em Letras, mestre em Letras pela UFSC, doutor em Letras pela University of Southern California, pós-doutor pela University of North Carolina. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina e diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep.

Reynaldo Fernandes: graduado doutor em Economia pela Universidade de São Paulo. Professor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, *campus* de Ribeirão Preto.

Cássia Ferri: graduada em Pedagogia, doutorado em Educação e área de especialização em currículo. Professora da Universidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Atua no mestrado em Educação e na Pró-Reitoria de Ensino na qual chefia o Departamento de Ensino e Avaliação.

José Dias Sobrinho: professor aposentado da Unicamp. Atuou como pró-reitor de pós-graduação na Unicamp. Professor da Universidade de Sorocaba (Uniso). Área de especialização em avaliação da educação superior. Editor da *Revista Avaliação*. Autor de vários livros, entre eles *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado*.

Maria Amélia Sabbag Zainko: professora aposentada e pró-reitora de graduação da Universidade Federal do Paraná, presidente vice-reitora do Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Atualmente é professora sênior no programa de pesquisa e pós-graduação em Educação da UFPR e assessora o Departamento de Políticas da Educação Superior da Sesu. É autora de vários livros e artigos científicos relacionados com as questões da educação superior.

Benigna Maria de Freitas Villas Boas: pedagoga, mestre em Educação pela University of Houston, Texas, doutora em Educação pela

Universidade Estadual de Campinas, pós-doutora pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), pesquisadora na área da avaliação realizada por professores e alunos.

Graziela Giusti Pachane: graduada doutora em Educação pela Unicamp, na área de educação superior, área de pesquisa na formação do aluno e do professor universitário. É docente no mestrado em educação superior do Centro Universitário do Triângulo (Unitri) e coordenadora do curso de especialização em “Docência no Ensino Superior” na mesma instituição.

Ana Braga: professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e com especialização na área de educação superior e avaliação. Presidente da Comissão Própria de Avaliação e Secretária de Avaliação Institucional da Universidade.

Palmira Sevegnani de Freitas: professora da Universidade Federal do Paraná, na Faculdade de Educação, cedida ao Inep.

Wanderley Codo: coordenador do Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB, com área de especialização em subjetividade no processo educacional e avaliação.

Matilde Crudo: Pró-reitora de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, vice-coordenadora do Forgrad das universidades Brasileiras, da região Centro-Oeste.

Ilma Passos Alencastro Veiga: pesquisadora associada da Faculdade de Educação da UnB, professora da Faculdade de Ciências da Educação do Centro Universitário de Brasília. Coordena um projeto, envolvendo as universidades federais de Uberlândia e Brasília, com o objetivo de fazer um estudo do perfil do professor universitário da rede pública federal.

Ana Lúcia Amaral: professora de Didática, aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora em Políticas Públicas da Educação, com ênfase em Avaliação.

Jaime Giolo: professor da Universidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul e vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação, coordenador da Coordenação das Estatísticas da Educação Superior do Inep.

Marília Costa Morosini: professora da PUCRS e aposentada da UFRGS. Doutora em Ciências Humanas – Educação/UFRGS e pós-doutora no Institute of Latin American Studies (Lilas) – Universidade do Texas (Austin), com área de especialização em pedagogia universitária. Coordena a Rede de Educação Superior, Universitas/Anped e a Rede Sul-Brasileira de Investigadores de Educação Superior (Ries), Núcleo de Excelência em Ciência e Tecnologia CNPq/Fapergs.

Sílvia Maria de Aguiar Isaia: professora aposentada da Universidade Federal de Santa Maria, mas atuando no programa de pós-graduação em Educação desta instituição. Professora pesquisadora do Centro Universitário Franciscano (Unifra), em Santa Maria. Pesquisadora CNPq, com área de especialização na formação do professor do ensino superior, voltada especialmente para este profissional se constitui na inter-relação da trajetória pessoal com a profissional.

Vera Lúcia Bazzo: professora da Universidade Federal de Santa Catarina, com área de especialização em Avaliação Institucional e Pedagogia Universitária.

Léa das Graças Camargos Anastasiou: professora aposentada da Universidade Federal do Paraná, professora pesquisadora junto ao mestrado da Unoesc. Tem especialização em profissionalização inicial e continuada do docente universitário e organização curricular em matriz integrativa.

DEBATE UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL
DIA 1º/12/2005
DEBATE MANHÃ

José Dias Sobrinho: Parabéns ao Dilvo pela homenagem que vai receber na Academia de Letras de Santa Catarina. Um bom dia a todos e todas. É uma satisfação novamente estar aqui colaborando com o Inep. Não é verdade que eu não ganho nada. É claro que eu não ganho em dinheiro, nenhum tostão, realmente, mas ganho muito em conhecimento, em amizade e é isso o que mais importa.

Algumas observações preliminares, antes de a gente ouvir o Giolo, a respeito do andamento desse simpósio. Nós estamos sendo filmados, isso significa que temos de sorrir, sermos simpáticos, educados, elegantes o tempo todo. Essa é uma primeira questão.

A segunda é que tudo está sendo gravado – o Dilvo já explicou um pouco isso – para efeito de depois ser composto o livro.

A outra observação é que a gente procura dar total liberdade para todos, para que todos se expressem sem constrangimentos de tempo ou outra formalidade. Claro que às vezes todo mundo quer falar um pouco, tem o que dizer e isso é ótimo, mas um certo controle do tempo deverá ser feito por todos, não apenas por mim. Na medida em que a gente perceber que está chegando a hora do almoço, então tem os de ser um pouco mais breve. Mas isso, eu acho que cada um saberá entender. Como coordenador, eu vou procurar não usar nenhum desses recursos para que as discussões transcorram com a maior liberdade e sem constrangimentos.

Isso é importante: antes que cada um comece a falar, que diga o nome, para efeito da gravação e para facilitar depois o trabalho da impressão do livro. Para que essa pessoa fique exatamente identificada,

falar sempre no microfone. Isso também é uma necessidade, para efeito de livro. Feitas essas colocações, vamos agora ao debate.

Wanderley Codo: Gostei muito do levantamento feito pelo professor Giolo, como ele foi realizado, e os dados, inclusive, estão melhores do que eu imaginava.

A primeira relação, quer dizer, função docente, por docente, pode ser útil, em algumas análises, mas duplicação de universidades onde o sujeito dá aula é um dado que ressalta mais e é uma conta a menos para você fazer. Não é? Você não precisa ficar diminuindo uma relação da outra. E isso parece ser um dado importante, inclusive nas universidades privadas o que está me espantando é o número pequeno de duplicação nas privadas. Isso deve estar distribuído, concentrado, de alguma maneira que é a primeira questão.

A segundo são três proporções. A proporção de matrícula na universidade, pela população; de doutores pela população; e de docentes pela população. Isso altera fundamentalmente o quadro.

Eu não sei como é que ficaria a relação Sudeste-Centro-Oeste, Sudeste-Sul e Norte com essa relação. E nós podemos estar mentindo muito. São Paulo, por exemplo, canta de galo, mas eu sou paulistano, mas tem uma população enorme. Então, em que medida isso realmente está transferindo uma competência maior ou uma relação melhor. Eu acho que, como vocês estão refazendo esse processo, talvez essas continhas pudessem ajudar um pouco a análise.

Ana Braga: Me chamou muito a atenção o fato de haver professor trabalhando em oito universidades. Quem é esse profissional? Eu acho que essa é uma pergunta para a temática desse seminário, não é? Ele é um profissional liberal, que presta serviços diferenciados: aqui eu trabalho com didática, lá eu trabalho com matemática, lá eu trabalho com química. Estou caricaturando, mas não sei se a realidade está longe disso.

Acho que é extremamente importante analisar essa situação. Seguramente esse professor, esse docente, ele é aquela pessoa que se dedica à iniciativa privada.

Jaime Giolo: Tem várias modalidades e razões por que isso acontece. Por princípio, vamos dizer, é legítimo isso. Porque a contratação do professor horista pode... uma vinculação apenas numa instituição, por hora, não dá sustentação para um professor, ele vai vender o seu trabalho num outro lugar e assim por diante.

Agora, há outros casos, por exemplo, de professores públicos que se especializaram, em montar cursos de graduação. Então, vende um curso de graduação, numa instituição, ele fica ali, inclusive como coordenador daquele curso. Mas ele é bem-sucedido ali, é um cara vivo, é um cara do mercado, vai e vende para uma outra instituição. E também fica como coordenador daquele curso. E, depois, vende para uma terceira.

Há casos muito variados, em relação a esse tipo de coisa? E, em cidades menores, onde há algumas instituições, elas vão disputar aquele professor que tem titulação de mestre, para estar compondo ali, o quadro da sua instituição; então contrata algumas horas da disciplina.

Mas esse é o modelo da educação feita segundo a iniciativa privada, que o Brasil não sei se escolheu mas, enfim, teve, e isso muito forte. Os dados são mais graves que os próprios números apresentam.

O último censo apresenta em torno de 30% das matrículas em instituições públicas e 70% de instituições privadas. Se você for mesmo extrair dali os alunos que pagam mensalidade e os alunos que não pagam, os índices são de 26 não pagam e 74 que pagam. E tem uma tendência, ou seja, as instituições públicas têm muita dificuldade de expansão. Vão ter muita dificuldade de recuperação de suas estruturas. E, vamos ter de conviver com esse assunto não sei como nós vamos superar esse tipo de modelo.

José Dias Sobrinho: Bom, eu vou colocar uma dúvida. Vou expor o meu raciocínio e vocês decidem: acho que o Giolo lançou, na apresentação, uma série de números, e este caderno traz muito mais detalhes que a gente pode depois analisar.

Não sei se é o caso de ficarmos discutindo esses dados agora, nesse momento. Espero que nesses dois dias a gente tenha oportunidade de falar, mas depois, talvez, de uma visão mais ampla de todos os problemas que forem apresentados, a respeito da docência.

Teremos ainda na parte da manhã as apresentações da Marília e da Silvia, em seguida a apresentação da Ilma e depois um intervalo para o almoço

DEBATE UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL
DIA 1º/12/2005
DEBATE TARDE

José Dias Sobrinho: Nós acabamos de ouvir as apresentações da Graziela e da Lea. Antes de passarmos ao debate, gostaria de esclarecer um aspecto que acho importante, com relação à apresentação da Graziela. Este programa, o PECD, Programa de Estágio e Capacitação Docente, com todas as limitações que teve, por outro lado, é capaz de mostrar que é possível fazer uma articulação entre a pós-graduação e a graduação, de uma forma concreta, real e com boa aceitação geral, e sempre preservando isso, porque é fundamental, que é o caráter formativo, a formação do docente, do doutorando, que está não só se formando na pesquisa, mas também está se formando na docência. Programas como esse podem contribuir para evitar que o estudante de pós-graduação, em geral muito envolvido no laboratório e na pesquisa, acabe se afastando da docência.

O estudante que participava desse programa tinha uma remuneração. Quando assumi a Pró-Reitoria, havia na Unicamp 212 bolsas da própria Unicamp.

Quanto ao debate, gostaria de sugerir, que hoje os debates ficassem em cima da temática que foi discutida até agora.

Claro que não é, assim, obrigatório. Certamente temos vontade de sair um pouco daquilo que foi dito hoje. Mas como a gente não vai ter, nesta tarde, tanto tempo para discutir, seria bom que a gente vencesse um pouco as questões que ficariam para os apresentadores?

Então, no primeiro momento, falaria todo mundo que ainda não falou, todo mundo que quisesse falar, menos os apresentadores. E, num segundo momento, os apresentadores de *papers* dariam as suas respostas, fariam os seus comentários e assim por diante?

Ana Lúcia Amaral: Bom, inicialmente, e muito rapidamente, eu quero agradecer aos organizadores do evento a oportunidade de estar aqui. Nós já comentamos, sobre a riqueza que esse momento significa para todos nós. Vale dizer que eu não estou aqui, exatamente, debatendo nada, eu estou pensando alto.

A partir das colocações que foram feitas, fui fazendo algumas anotações que ficariam mais adequadas se ditas no exato momento, porque elas vão perdendo a força? Mas, enfim, se não falamos, perdemos a chance.

Bem, algumas delas estão anotadas e exprimem a minha reflexão sobre o que foi falado. Sou professora de Didática do Ensino Superior. E, no nosso caso, significa uma das poucas oportunidades que o docente da UFMG tem de se qualificar pedagogicamente. É uma disciplina de 60 horas/aula. Diferentemente do trabalho que você faz, Lea, não é um com os diferentes grupos separadamente, mas um trabalho com todos eles, com alunos da Engenharia, de Direito, enfim, a universidade fica representada ali, naquele grupo de trabalho, o que traz uma característica interdisciplinar muito interessante: interdisciplinaridade do ponto de vista dos alunos, da visão deles.

Alguém aqui disse assim: os professores rejeitam a formação pedagógica. A nossa experiência é um pouco diferente, na UFMG. A instituição é que não se preocupa com uma formação sistematizada, mais ampla, mais continuada. Por parte dos professores há o interesse.

Eventualmente, entretanto, ela oferece uma semana, assim, de verniz pedagógico para os professores recém-entrados na universidade. E, nesse caso, como é quase que obrigatória a presença deles, não surte um bom resultado, porque não houve uma preparação, nem da parte deles houve o sentido da necessidade, diferentemente dos alunos que procuram a Didática do Ensino Superior, porque sentem falta desse enfoque na sua própria formação.

Bem, um outro aspecto tratado aqui foi a questão de teoria e prática, que é um dos grandes nós do ensino. Mas o que a gente vem detectando, nos professores que chegam até nós, é a carreira-relâmpago que vem

sendo construída na universidade. Eles chegam até o nível do doutorado, numa trajetória muito rápida, e grande parte deles, sem ter a experiência do campo. Há pedagogos, por exemplo, que já têm um doutorado na área, sem experiência de sala de aula. E em outras áreas também. Eles vão saindo da graduação e vão procurando o mestrado e vão se encaminhando... alguns saltando etapas. Começam com o mestrado e mostram um desempenho intelectual muito bom: o orientador sugere a passagem direta para o doutorado, e ele se torna doutor numa área cuja prática, na verdade, ele teoriza sobre ela, mas desconhece na prática. É um problema sério.

E nisso aí, em Minas a gente tem uma duplicidade de enfoque. Por exemplo: a Universidade Federal é descrita pelos alunos como absolutamente teórica e muito ideologizada, enquanto que outras universidades – especialmente, a Católica – privilegia aspectos práticos das profissões. Os alunos que passam por uma e por outra, quer dizer, começaram numa e, num determinado momento, passam para outra, detectam o cunho prático dos cursos.

Eles se ressentem dessa dualidade e o sentimento é de que deveria haver uma unificação. Eles precisam tanto da teoria quanto da prática. Por que essa dualidade, por que essa separação? Eles falam na unificação da formação.

E se ressentem muito, na Universidade Federal, dessa ausência sistematizada do como fazer. E tanto no campo da sua especialidade como na questão pedagógica alguns cursos se restringem a um permanente convite à reflexão.

Os próprios pedagogos fazem um curso de Pedagogia e dizem assim para a gente: “Se me colocarem numa sala de aula e me mandarem alfabetizar um grupo de alunos, eu prefiro meter uma bala na cabeça”. Isso é expressão de aluno nosso. Porque não sabem como fazê-lo, por terem passado por um processo de demonização das técnicas pedagógicas, das técnicas didáticas.

Houve um momento em que isso foi tão marginalizado que eles perderam o chão. Quem tinha algum conhecimento foi convidado a deixar de lado, e eles não têm mais os instrumentos para desenvolver uma prática consciente e uma prática efetiva.

Bom, esse como fazer, a Ilma já frisou aqui, é uma coisa importante. O que deveria ser uma tônica na formação de professores hoje, passa muito por essa história das incertezas. A prática pedagógica é, sim, um campo das incertezas. Mas eu tenho trabalhado bastante, batendo nessa tecla de que não são somente incertezas. O professor precisa, na sua formação inicial, sair com algumas certezas. São elas que vão dar a ele condições de resolvê-las, quer dizer, sem nada ele não tem como resolver o tudo. Então, precisa de algumas certezas, de teorias, de pesquisas, de técnicas já testadas que mostrem a ele o caminho das pedras, ainda que caiba a ele colocar outras pedras, mas ele deve conhecer o mínimo essencial.

Esse é, na minha opinião, o papel da formação inicial: prover o profissional de algumas certezas. Então, ele saberá como se conduzir em determinadas situações que na prática vão surgir. Na verdade, ele vai se enriquecer, vai crescer, vai refletir sobre essa teoria, e vai acrescentar a ela muita coisa.

E, finalmente, fica a questão da interdisciplinaridade, que a gente não discute. Está posto hoje que o trabalho necessita ser interdisciplinar para que a formação do professor seja mais contextualizada, mais significativa, mais clara para ele. A interdisciplinaridade é algo, assim, até quase tácito.

Mas alguém disse assim aqui: a forma de trabalhar é que difere. Alguns núcleos, alguns cursos da universidade têm interpretado a interdisciplinaridade como uma necessidade de mudar totalmente a estrutura curricular. E o têm feito de tal forma que descaracterizam as disciplinas, desmontam as disciplinas. E a interdisciplinaridade, na verdade, é construída pelo aluno. Cabe aos professores trabalharem em conjunto, para que o aluno possa ver o que há de comum, naquele assunto, em que aquela disciplina pode contribuir para o assunto em pauta.

A disciplina não pode perder a episteme dela, não pode ser desmembrada e desfigurada, com o propósito de interdisciplinar um conteúdo e, com isso, perder as suas características. Quer dizer, com isso corremos o risco de dar uma formação “aligeirada” e superficial para o aluno.

Temos que achar uma maneira de trabalhar a disciplina, nos seus pontos essenciais, colocando os professores num processo de trabalho coletivo, sim, mas que todos eles garantam aos seus alunos o essencial das suas disciplinas, para que não haja um “eu ouvi dizer”, mas ninguém é especialista naquela disciplina. Os grandes projetos interdisciplinares chegam a bom termo com especialistas nas diferentes disciplinas. Você precisa ter o conhecimento profundo da sua disciplina para conseguir ser um bom integrador. E alguns programas não fazem isso.

E, finalmente, a questão dos modelos e antimodelos. É que existe mesmo, na história da formação dos professores, alguns que se formam – por falta de uma formação bem conduzida – com base apenas na experiência passada. Ou seja, procuram imitar os bons exemplos. E, aí, a gente se pergunta: e os antimodelos, eles são rejeitados? Nem sempre. Há professores que pensam da seguinte maneira: fizeram essa maldade comigo, agora é a minha vez. Portanto, a vivência não é garantia de uma boa performance. O antimodelo, necessariamente, não cria na cabeça do professor o modelo oposto, isto é: “foi assim que fizeram comigo e foi muito ruim, então eu vou criar um outro modelo”. Não, é como a criança que apanha e tende a ser um pai que bate? Portanto, não é bem por aí que a gente poderia confiar que o modelo sempre será algo bom. Assim como o Zeickner diz que “a reflexão sobre a prática é muito interessante, mas resta saber que tipo de prática é essa que está servindo como base para a reflexão”.

Vera Lúcia Bazzo: Bom, eu estava aqui muito aflita para intervir, mas nem me dei conta de que amanhã eu tenho meu espaço. Então não vou falar muito hoje. Só queria dizer da minha satisfação de estar aqui e da

minha grande esperança de que esse encontro com as pessoas – que, no Brasil, estão discutindo essa questão, aqui no centro do poder, de onde emanam as políticas – possa ter algum significado. A minha esperança é de que a gente possa, de alguma forma, contribuir para que surjam orientações que algum dia virem políticas. Senão, todo o nosso esforço vai acabar se perdendo, como se perdeu na década de 1990?

Estava aqui me lembrando quando a Graziela fez sua apresentação. Talvez eu faça um pouco amanhã e relate o que aconteceu comigo em relação ao que nós fizemos lá, no mesmo período. Daí, eu fico me lembrando, a Maria Amélia está aqui, e também houve uma experiência belíssima no Paraná. Eu me lembro da experiência do Neidson em Belo Horizonte, em Minas, na Federal de Minas e, para não cometer injustiça, a Mériem no Rio Grande do Sul, e muitas outras iniciativas surgidas na mesma época, não por acaso. Aquela época foi de bastante mobilização em torno dessa questão, em razão, também, do início da avaliação institucional, nos modelos que o Paiub quis implementar.

Tenho receio de que mais dez anos se passem, sem que a gente consiga emocionar os emanadores das políticas. Este momento eu acho que se reveste de muita importância. Eu não sei exatamente quem está aqui e que pode levar isso mais adiante, mas certamente, se existe um lugar onde isso possa acontecer é nesse ambiente.

Fico com muita pena que o Dilvo tenha ido embora, me sinto absolutamente traída, uma vez que conversamos sobre esse encontro, em Caxambu, durante a Anped, pois foi ele que me convenceu a vir. Mas, mesmo sem ele presente, muito importante essa nossa reunião. E o interessante é ver quantas pessoas estão fazendo e pensando sobre a docência no ensino superior. Não sei se vai haver debate. Pelo menos até agora eu não consigo ter divergência com quase nada. Talvez na hora em que os expositores estivessem explanando, uma ou outra questão pudesse ter sido pinçada. Mas, se me perguntarem com o que eu discordo, até agora não discordo de nada. Talvez houvesse algumas complementações.

Então, foi para mim um dia muito importante e de uma grande aprendizagem. Eu gostaria de agradecer muitíssimo o convite.

Wanderley Codo: Eu me sinto um pouco “peixe fora d’água”. Não sou um educador, não estudo educação, seria reprovado em qualquer prova didática de vocês.

José Dias Sobrinho: Mas é um educador.

Wanderley Codo: É, eu educo, eu não penso a questão da educação. O que eu penso é a questão do trabalho do educador, que é uma outra coisa. Então, eu tenho de cuidar com os palpites que eu devo dar.

Duas questões. Uma primeira questão com relação à solidão do processo pedagógico e da solidão do professor universitário. Eu trouxe de presente para o Inep um livro *Educação, Caminho e Trabalho*, eu quero contar um detalhe sobre o livro.

Nós decidimos a autoria do livro no último dia. Distribuimos os capítulos, eu chamava as pessoas na minha sala, eram dez, 15 pessoas, mais ou menos, e dizia: “Que capítulo você quer assinar?”. “Não, eu prefiro esse, porque eu sou sociólogo. Eu prefiro esse porque eu sou pedagogo”. Alguns não sobrou para ninguém e a gente sorteou.

Isso porque não havia maneira de ter produção coletiva. Eu liguei para o CNPq e falei: “Escuta aqui, o livro é coletivo. O livro é de um grupo. O livro é do laboratório de Psicologia, é um trabalho da UnB”. “Professor, se você botar que o livro é do laboratório, ninguém vai ter nenhum ponto em nenhuma coisa de currículo. Você vai ter que ter uma atribuição individual”.

Ora, você tem a distribuição de verbas no plano individual, a distribuição de autoria no plano individual, a distribuição de pesquisa no plano individual. Eu sou Pronex. Pronex é, por definição, um grupo. Mas quem está lá, quem ganha louros e loas sobre o Pronex é Wanderley Codo.

Daí, bom, interdisciplinar como, “cara pálida”? Como é que você quer um trabalho interdisciplinar? Quando é que você quer uma relação

coletiva, quando toda a estrutura de trabalho de dentro da universidade é cravada, crivada em cima estritamente do feudo individual, do currículo individual, do trabalho individual.

Entra, agora, para saber qual é a produção do laboratório de Psicologia do trabalho da UnB. Não tem no CNPq. Não tem um lugar, para você botar um Lates coletivo. O que tem é: o currículo do Wanderley Codo, o currículo de fulana, beltrana e cicrana que, por sua vez, fazem todos parte do laboratório de Psicologia do trabalho da UnB.

E o mais fascinante é que todo mundo sabe que não é assim que a vida funciona. Todo mundo sabe que a vida funciona de forma coletiva, todo mundo sabe que a vida funciona numa disputa, num diálogo ferrenho entre disciplinas, concepções. Todo mundo defende isso em todos os manuais. Como é que se faz ciência? Interdisciplinar. Como é que se faz educação, a nível básico, médio, superior, principalmente superior? É a nível interdisciplinar. Como que se organiza todo o trabalho, dentro da academia? De maneira estrita e exclusivamente individual. E, depois, não vem reclamar do pobre do professor, que não sabe nada de didática, porque que ele não faz trabalho interdisciplinar, porque que ele não trabalha coletivamente, dentro de sala de aula.

Um outro exemplozinho rápido. Eu trabalho com Psicologia do trabalho, e existe uma coisa que chama “Psicologia organizacional”, cujos vínculos são muito fortes entre a psicologia organizacional e do trabalho, e as divergências também. Fui procurar o professor de Psicologia organizacional, que é amigo meu e disse: “Vamos fazer a disciplina juntos? Porque daí os alunos vêm, ao mesmo tempo...” “Não pode. Não pode, porque como é que vai ficar JED(?). Meia aula não dá JED”. “Aí nós mentimos, nós inventamos uma história maluca, que nós fizemos o seguinte: nós formamos duas turmas, cada um dá aula numa, só que as duas na mesma hora, que aí a gente pega e junta a turma. A gente tapeou a legislação universitária, para poder trabalhar conjuntamente.

Então, tem que pensar a estrutura do trabalho. Eu sei que é pensar a coletivização do processo de ensino. Essa é a primeira questão que eu gostaria de ressaltar.

E a segunda é a seguinte: meninas e meninos, pela ordem de prevalência, o trabalho do educador, em nível universitário, é totalmente diferente do trabalho do educador em nível de qualquer outra relação de ensino. Assim como o trabalho do professor que mexe com creche, com criancinhas de um, dois anos, é totalmente diferente do professor que mexe com adolescente?

E nós, a quanto eu saiba, não temos parâmetro de funcionamento do que é o bom professor no ensino superior, do que é a boa didática, no ensino superior. A única coisa que eu posso dizer é na condição de vítima, como professor há 30 anos. O que vejo de coisas que funcionam na minha prática de ensino são coisas que não funcionariam para um professor de nível básico ou de nível médio.

Só para dar um exemplo do que estou falando, você tem, em qualquer carreira, de qualquer área, uma forte ênfase na questão científica? Você está formando qualquer coisa, em qualquer lugar – Medicina, Psicologia, Pedagogia – claro que você tem uma ênfase na questão da metodologia científica, de instigar o aluno para uma reflexão científica, no mínimo.

A postura de um cientista lida com a ignorância. Você precisa levar aos alunos um certo encantamento pela ignorância. Isso não acontece para o moleque que está aprendendo a somar dois mais dois, porque dois mais dois são quatro. E na formação científica, na da Universidade, você tem de ensinar o aluno a duvidar de que dois mais dois são quatro mesmo, quem sabe não seria cinco, como dizia o Caetano Veloso? E isto é totalmente diferente.

Ora, só que nós não temos uma avaliação concreta da funcionalidade desse processo. Não sabemos quem foi o professor que deu certo e porque que ele deu certo? A primeira fala de hoje relatava isso, tem professor que dá certo. A fala do Reinaldo, também foi nesse sentido. Nós não temos essa relação.

Isso é um dado perfeitamente acessível, vê se eficácia efetiva de professores, nas mais diversas áreas, e estuda porque esse sujeito tem de diferente, se foi melhor, o outro tem de diferente porque foi pior, e se

constrói um parâmetro, que é o processo de educação, em nível superior, com a problemática em nível superior.

Enquanto não tiver isso, estou morrendo de medo de importarmos modelos pedagógicos e didáticos que, não funcionam tão bem assim. No ensino básico, médio, para onde eles foram criados e traduzi-los, no ponto de vista da universidade, e ficar o tempo inteiro tentando inventar um processo educacional que não existe, dentro de universidade nenhuma. Depois não reclame que o professor universitário fuja da didática. Se a didática não colou, não se ligou no processo de educação de ensino superior, que, para nós, pelo menos para mim, ainda é um mistério, eu não sei o que é educar em nível superior. Nós não temos um Paulo Freire, não temos um Piaget, não temos Vigotski no ensino superior. Todo esse pessoal produziu e muito na formação de conteúdos definidos, claros, clássicos que não é o caso do nosso trabalho.

Se é um outro trabalho, se é uma outra estrutura educacional, se são outras as necessidades, com certeza vai ter outra didática. E eu tenho medo da importação direta de um modelo que não é construído para essa realidade educacional.

É só, obrigado.

Maria Amélia Sabbag Zainko: Eu queria dizer, inicialmente, que me sinto também bastante contemplada com as colocações que foram feitas aqui hoje. E, na verdade, (...) elas foram tendo um sentido mais ou menos de complementação. Um aspecto que um professor levantava, o outro retomava numa outra perspectiva, enfim, as coisas foram se colocando. Então, acho que como todos estão deixando claro está sendo um momento importante para estar discutindo a questão da docência na educação superior.

Eu já tive a oportunidade de agradecer o convite ao professor Dilvo. E acho que, sem dúvida nenhuma, a avaliação acabou levando a essa perspectiva de estar reunindo pessoas para refletir, produzindo um conhecimento novo sobre as questões da educação superior.

Mas o que eu queria mesmo colocar, inspirada nas várias manifestações e, em especial, na do professor Wanderley, que me antecedeu, é sobre o significado da docência na instituição universitária, não do ponto de vista da sala de aula, da pesquisa em si, mas dos diferentes papéis que o professor tem de desempenhar, na instituição universitária. E não é só sala de aula, não é só pesquisa, não é só atividade de extensão, é também a atividade de administração universitária.

Hoje, nós tínhamos um vice-reitor que assumiu recentemente. Temos a experiência de vários professores universitários que exerceram cargos na administração de suas instituições e que contribuíram de maneira significativa para os avanços que vêm acontecendo nas administrações universitárias. Me preocupo por uma questão que está acontecendo e que a Lea, de certa maneira, colocou isso, quando ela disse que não basta a gente trabalhar com o professor, é preciso que a gente trabalhe, também, com a gestão do ensino, com o coordenador de curso, porque senão ele pode inviabilizar determinados avanços.

Penso que não temos trabalhado esses diferentes papéis que o professor tem de desempenhar na universidade. Primeiro porque a gente fala, fala avança, do ponto de vista teórico, mas, tem dificuldade em traduzir as novas compreensões e os avanços, para a prática docente.

Eu me lembro bem quando no fim de 2003, participando da Comissão Especial de Avaliação, presidida pelo professor José Dias, dizíamos que dois elementos eram fundamentais para qualquer perspectiva de avanço em relação à proposta do Sinaes, que era preciso garantir a construção de uma cultura de participação e uma cultura de avaliação na universidade.

Fui várias vezes questionada por professores amigos nossos, que viveram essa época, que a Vera se refere aqui, do início da década de 1990, que diziam: “Não, mas nós estamos num outro patamar. A cultura da avaliação a gente propunha no Paiub, em 1993, hoje ela já existe, na universidade”. Ledo engano. Nós começamos a trabalhar com uma perspectiva de ter uma cultura de avaliação. Mas, na medida em que as pessoas se modificavam, na administração da universidade, essa coisa

não foi se consolidando. Tanto que nós estamos retomando a necessidade de trabalhar com essa cultura de avaliação.

E quando eu enfatizo isso é porque cada vez mais tenho visto, e se a gente analisar aí, nas diferentes instituições, não só nas públicas, nas privadas também, como é que estão sendo preenchidos os cargos de dirigentes das instituições. A gente vai ver que na maioria das vezes são as pessoas que têm algum conhecimento de gerência, de administração naquele sentido de ser um bom gerente, e não de ser um líder intelectual que vai trabalhar com a criatividade, com a concepção de um processo de formação avançado, que vai trabalhar com pesquisadores de grupos consolidados e em consolidação, que vai construir culturas diferenciadas, que vai inserir a universidade na comunidade, que vai representá-la e que, como parte do trabalho da universidade, vai buscar aproximá-la dos demais níveis de ensino e transformá-la em espaço de inclusão social. Então não basta um bom gerente, tem de ter visão global e atuar em equipe multidisciplinar.

Wanderley Codo: É, ou o gerente, ou o populista. São esses dois perfis.

Maria Amélia Sabbag Zainko: Com certeza, hoje temos mais gerentes que pesquisadores. Então, e aí, professor, eu me lembro nas várias vezes em que tive a oportunidade de estar com a professora Ilma, ela discutindo a importância da construção do projeto, pedagógico, e de dirigente liderar a construção desse projeto, principalmente no que diz respeito às finalidades, que nos permite saber qual a universidade que pode fazer frente aos desafios dos tempos modernos.

Como nós não estamos fazendo isso, estamos avançando na titulação, e as pessoas já disseram isso estamos aumentando o número de mestres e doutores, também já foi dito isso estamos introduzindo elementos de qualidade, mas que por si só levam a perda da experiência, do saber

acumulado historicamente; e estamos, realmente, como universidade, atuando de forma extremamente fragmentada. As pessoas são muito bem preparadas nas suas áreas específicas de conhecimento, mas com dificuldades para assumir a articulação das diferentes áreas e vinculá-las. Inclusive com relação à prestação das contas? Não só da universidade, no governo também a gente tem esse tipo de dificuldade. As ações ainda são desenvolvidas de forma muito fragmentada. Há muitas propostas que tratam de coisas semelhantes, mas que não se articulam: nós estamos aqui no governo, mas é importante que a gente reconheça isso.

Mas, de qualquer maneira, essas coisas têm viabilizado, e muito, o avanço da discussão da importância, por exemplo, de se reconhecer a necessidade de retomar a figura do professor como elemento central do processo de formação e de produção do conhecimento em nível superior. Eu me senti muito contemplada pela fala da Marília e de todos, particularmente da professora Sílvia, porque trouxeram para o debate a questão do reconhecimento da produção pedagógica como uma parte importante da atribuição docente, que, lamentavelmente, tem sido relegada a um passado distante. E isso em nome de uma avaliação que como parte de um sistema foi pensada em conjunto – graduação e pós-graduação. Afinal de contas, nós estamos na mesma universidade.

Quanto que a pós-graduação poderia estar ajudando a melhorar a qualidade da graduação e a gente tem outras cobranças, daí entra a estrutura de trabalho, a estrutura organizacional, que impedem esse tipo de trabalho.

Quero dizer para o senhor professor Wanderley que mesmo sendo da área de educação eu também já fiz isso, de ofertar com outra professora a turma no mesmo horário, para poder trabalhar juntos, para “enganar”, o sistema de controle.

Mas, de qualquer maneira, hoje me preocupa que nós avaliamos os *papers*, que são publicados nas revistas *qualis A*, porque isso melhora a condição do programa. Agora, a gente está vindo com uma questão, para mim extremamente complicada e grave, e o nosso pessoal da educação

está aí defendendo, que é o *qualis* da extensão, quer dizer, daqui a pouco a gente não pode mais caminhar, é só de acordo com os eventos que vão ser classificados pelo *qualis*. Os eventos que nós vamos ter que participar são esses, porque esses são *qualis* A. Pois atendem ao programa. Os que não são, não atendem ao programa.

Cadê a nossa liberdade, cadê a nossa autonomia intelectual, cadê a nossa criatividade, cadê a nossa possibilidade de estar se desenvolvendo profissionalmente e estar fazendo um trabalho diferenciado?

Então, cada vez mais essa visão de quantidade, de uma avaliação completamente equivocada, centrada na liberação de recursos em razão disso? E eu lamento que as moças da Capes não estejam aqui, porque a Capes tem um papel preponderante na distorção que está acontecendo.

Acho que cada vez mais é individual, é distorcido, violenta um monte de coisas. E hoje quando a Lea dizia: “Eu pego a LDB e vou discutir com o pessoal do Direito, pela lei, para eles entenderem”, quer dizer, porque ali pode ter a violência simbólica e eles não estão nem aí, porque está na lei. É uma forma, também, de violência simbólica. E a gente está sendo, o tempo inteiro, fustigado por esse tipo de situação.

Eu sou uma pessoa muito inconformada com esse tipo de coisa. E, em geral, eu vou cutucando onde posso. A Vera dizia assim: “Ai, quem sabe”. Vou levar para a Sesu, não tenha a menor dúvida. O Godofredo está lá, vai ter uns encaminhamentos, porque não é possível que a gente não possa avançar.

Também já disse para a professora Márcia, que vai assumir a Anped: “Tem que discutir o *qualis* da extensão, que é um absurdo. E a produção científica, também, os *papers*, enfim, da forma como a Capes vem avaliando os programas”. Critica-se tanto a visão neoliberal, centrada na quantidade, mas na prática o que fundamenta mesmo a avaliação da PG é a quantidade.

Então, veja, acho que temos algumas experiências e temos a oportunidade de trabalhar com o professor, na perspectiva da formação continuada. A experiência mais recente foi da área de educação da PUC,

onde foi possível fazer um trabalho de articulação da graduação com a pós-graduação, em que os professores da graduação participavam de projetos institucionais da pós-graduação como condição para melhorar a sua atividade docente.

A articulação graduação-pós-graduação teve desde o início a perspectiva de constituir-se em uma proposta de formação continuada dos professores por meio da pesquisa científica, do aperfeiçoamento constante dos docentes, quer pela participação em atividades conjuntas graduação-pós-graduação, quer pelo assessoramento pedagógico aos diferentes processos de formação existentes na universidade. A estratégia metodológica foi a da inserção da pesquisa como elemento fundamental de qualidade nas instituições particulares de ensino superior.

Com a convicção de que um professor valorizado profissionalmente pela sua competência e pela capacidade de conduzir seus alunos nas aventuras da produção do pensamento reflexivo é indispensável para a construção da cidadania e para a garantia de um viver digno, com qualidade de vida, buscamos criar as condições para que todos pudessem atualizar e ampliar seus conhecimentos.

Tais conhecimentos foram ancorados, por um lado, na perspectiva de que, mais do que ser criativo, é preciso imaginar e construir novas utopias para o século XXI, e por outro, na necessidade de colocá-los a serviço e como parte integrante da construção de competências, tomando-as não em uma visão reducionista que as aproximam da pedagogia dos objetivos, mas nas possibilidades que elas representam no sentido de um (re)significado dos conteúdos do processo de formação.

Uma política de formação continuada dos professores, que estarão assumindo tais compromissos, requer criatividade e inovação, pois nos coloca a todos, dirigentes, professores, estudiosos da questão e alunos, como protagonistas do desencadear de um processo permanente de formação/ capacitação que possibilite, ao mesmo tempo, a compreensão das demandas do tempo presente – (necessidade de construção de um novo entendimento sobre a aprendizagem, o currículo, as estratégias de

avaliação, o novo papel da instituição educacional, a educação como processo permanente) – e que aproxime as agências formadoras dos interesses e necessidades da sociedade.

Essa compreensão, tendo por referencial e com o compromisso de participar ativamente do processo de construção de uma universidade comprometida com o desenvolvimento e a difusão do conhecimento e da cultura, com a promoção da formação integral e permanente de cidadãos e profissionais, com a qualidade de vida e com o progresso da sociedade, a área de educação propôs-se o desafio de uma questão inovadora na instituição.

Com o objetivo de bem cumprir os propósitos de construção da qualidade acadêmica, lançamos nosso olhar sobre os indicadores de qualificação, (re)qualificação e do aperfeiçoamento previstos pela instituição como suas competências macro-organizacionais em relação à gestão da formação das competências individuais de um dos atores fundamentais do processo ensino-aprendizagem, o professor.

Manifestamos à administração superior da universidade a nossa preocupação no que tange à impossibilidade de capacitar professores de maneira contínua, mantendo-os em sala de aula durante 40 horas semanais e devidamente autorizadas elaboramos um projeto piloto contendo os ajustes necessários e possíveis em um primeiro momento.

Criamos alternativas, estabelecemos critérios, discutimos propostas, efetuamos ajustes, expandimos a ação da área e os resultados restaram animadores.

As primeiras orientações que estabelecemos para a distribuição da carga horária docente contemplavam, entre outros, os seguintes critérios:

- articulação efetiva entre graduação e pós-graduação;
- garantia de padrão único de qualidade para as ofertas dos cursos diurno e noturno (o mesmo professor que ministra a disciplina pela manhã, o faz a noite);

- professores da graduação e pós-graduação participam das mesmas atividades nos cursos e no assessoramento didático-pedagógico às demais áreas;
- redução do número de disciplinas ministradas pelo professor;
- todo professor deve atualizar seus conhecimentos, por meio de atividades propostas pela direção, ao mesmo tempo que participa da capacitação de professores da universidade;
- todo professor participa de atividades de pesquisa em núcleos formalmente constituídos;
- nenhum professor permanece em sala de aula de graduação por mais de 32 horas semanais;
- as atividades permanentes compreenderam, no período, seis horas no máximo e três horas no mínimo, para docentes com carga horária de 40 h e 20 h, respectivamente;
- ampliação para oito horas semanais a carga destinada às atividades permanentes, considerando a necessidade de constituição de um núcleo de estudos sobre formação de professores para o ensino superior, que deverá garantir fundamentação e organicidade às atividades desenvolvidas pela área, no interior da universidade;
- são consideradas atividades permanentes para todos, a capacitação docente individual; a capacitação de docentes da universidade; a participação em núcleos de apoio pedagógico; o assessoramento ao projeto pedagógico de curso da universidade a organização teórico-metodológica da área; a participação em núcleo de pesquisa, incluídas as atividades de produção de livros, artigos, produção técnica; produção de materiais didáticos e relatórios.

Com base nessas orientações, foram efetuadas as discussões e estabelecido o pacto em torno das tarefas e ações estratégicas.

Como resultados mais significativos tivemos:

- oferta de um programa de capacitação docente para os professores da universidade, constando de nove disciplinas a 11 disciplinas

respectivamente, no 1º e 2º semestres de 1999, oferecidas por professores/doutores e que deveriam servir como atualização de conhecimentos ou como crédito antecipado, para uma eventual opção pelo mestrado em educação. Foram oferecidas 129 e 113 vagas sem nenhum custo adicional, uma vez que se constituíam em vagas ociosas em disciplinas ofertadas aos alunos regularmente matriculados no mestrado.

- criação e funcionamento de cinco novos núcleos de pesquisas sobre questões da prática universitária;
- oferta de cursos de capacitação docente em tecnologias educacionais;
- institucionalização da participação de docentes da área da educação na orientação dos projetos pedagógicos, sem custos adicionais;
- criação das oportunidades para a formalização de grupos de integração de conteúdos a serem ministrados nas habilitações, em especial na de tecnologias educacionais;
- elaboração de projetos integrados de pesquisas;
- intercâmbio com instituições nacionais e internacionais;
- apresentação de projetos de pesquisas à Fundação Araucária;
- apresentação de projetos de pesquisas ao CNPq, em parceria com universidades da Região Sul;
- elaboração de projetos para a iniciação científica de alunos de graduação.

A maioria dessas atividades continuaram a ser desenvolvidas nos anos seguintes, 2000 e 2001, e foram aproximando cada vez mais professores da graduação e da pós-graduação. No entanto, houve um acréscimo significativo no número de bolsistas de iniciação científica orientados por professores da pós-graduação.

Dada a importância da pós-graduação, no Brasil, que, segundo Antonio Joaquim Severino, é uma experiência consolidada, tanto para o conhecimento da problemática educacional como para a qualificação dos profissionais no campo do ensino, da gestão e da pesquisa (SEVERINO, 2002), buscamos criar as condições para aproximar professores da graduação em Pedagogia e demais licenciaturas com os professores do mestrado em educação. Tendo por convicção que é inegável a importância da qualificação dos professores em cursos de pós-graduação, mas se, no entanto, o professor não continuar a pesquisar no seu cotidiano profissional não estará em condições de desenvolver um processo pedagógico reflexivo que favoreça a formação de profissionais críticos e criativos, com capacidade de fazer a leitura do mundo circundante, é que investimos na criação das condições para a formação continuada mediante essa prática.

Tive a oportunidade de descrever essa experiência como uma que deu certo. Lamentavelmente, uma experiência que eu tentei fazer na década de 1990, na Universidade Federal do Paraná, e não consegui.

Na PUC, então, foi possível fazer isso, justificar e fazer com que os professores tivessem pelo menos seis horas semanais, pagas pela instituição, para fazer os projetos e depois, uma pesquisa. Realmente, houve um progresso interessante com os professores nesse sentido.

Acredito que temos de resgatar essa dificuldade de não ter uma formação docente específica investindo nos processos de formação continuada.

E continuo insistindo que uma perspectiva de melhorar a qualidade de ensino, focando, como o presidente do Inep fez hoje, a importância do papel do professor, é a gente garantir uma articulação da graduação com a pós-graduação, assegurar, também, uma discussão que vem incomodando e que tem dificultado alguns avanços: a da valorização da carreira docente nas IES.

Há em Brasília tanta carreira de Estado. Acho que o professor tem de passar a ser respeitado e fazer parte dessa carreira de Estado, para que a gente tenhamos piso e instrumentos de luta.

Benigna Villas Boas: Gostaria de retomar a fala da Sílvia, que apontou dificuldades para o enfrentamento do educativo por meio de estratégias pedagógicas adequadas. Uma das dificuldades relaciona-se à avaliação. Na fala da Sílvia, a avaliação está implícita, na da Lea, é incluída de forma explícita. Trago a avaliação para o debate pela importância que adquire no trabalho pedagógico universitário. A avaliação da aprendizagem do aluno na universidade ainda é classificatória por centrar-se em notas, em provas, em aprovação e em reprovação. É ainda unilateral porque só o professor avalia e só o aluno é avaliado. Portanto, ela é autoritária. Como consequência, os alunos, principalmente os que serão professores, reproduzirão em outros contextos as experiências pelas quais passaram.

Esse processo se reproduz mais amplamente: hoje são comuns os *rankings* de escolas e de cursos. Têm sido criadas formas de classificação até das produções dos professores. O processo avaliativo perverso que antes abrangia somente o aluno hoje se estende aos professores e às instituições. São as armadilhas da avaliação.

Os problemas da avaliação da aprendizagem dos alunos na educação superior alcançam as escolas de educação básica. Tenho presenciado situações dessa natureza nas escolas públicas de educação básica do Distrito Federal, em momentos de condução de pesquisas. No ano de 2005 acompanhei duas atividades da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF). Essa secretaria implantou o ensino fundamental de nove anos criando o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), em Ceilândia, uma das cidades do DF. O BIA atende as crianças de seis a oito anos de idade. Corresponde ao que nos estados tem sido denominado de ciclo. Essa é a quarta vez que o DF implanta esse tipo de organização da escolaridade. Cinquenta e duas escolas passaram a adotar o BIA. Em 2006, as escolas de Taguatinga serão inseridas nesse trabalho. Estou acompanhando a implantação e investigando a avaliação no BIA. O que irá mudar em relação à avaliação?

Entre as atividades que venho realizando, recebi 33 projetos interventivos para analisar. Eles voltam-se para o atendimento aos alunos que estão fora da faixa etária do BIA, isto é, têm mais de oito anos de

idade e ainda não se alfabetizaram. Essa análise levou-me a perceber que o item mais frágil do projeto é a avaliação. Dos 33, dez nem incluem a avaliação. Os outros 23 inserem o item avaliação, mas de uma forma muito vaga, muito rápida e sempre padronizada: a avaliação será processual, ocorrerá ao longo do semestre. Não se descreve como será realizada a avaliação, por meio de quais procedimentos, quem vai avaliar, o que será avaliado e o que será feito com os resultados obtidos. Isso revela que o professor não aprendeu a avaliar. Talvez ele esteja repetindo as práticas a que se submeteu como aluno durante cerca de 15 anos de atividades escolares.

A segunda grande atividade da Secretaria de Educação que estou acompanhando é a reorganização de um documento chamado “Diretrizes para Avaliação”, que orienta a avaliação da aprendizagem dos alunos da 5ª à 8ª série e do ensino médio. Esse documento foi implantado no ano de 2000 e, entendendo que ele já estava precisando de atualização, a secretaria entregou essa tarefa aos professores. No ano de 2004, foram constituídas comissões nas escolas para discutirem o assunto e apresentarem sugestões a uma comissão central, também formada por professores. O processo de reformulação das diretrizes está em fase final. Nesse momento de se tomarem as decisões finais, fui solicitada a acompanhar o trabalho, pelo fato de eu estar pesquisando a avaliação no BIA.

Os itens mais polêmicos das diretrizes são: adotar ou não semana de provas; rejeitar ou não a norma já existente de, em caso de serem adotadas provas, elas não ultrapassarem 30% do total de cem pontos, de modo que 70% sejam destinados a outros procedimentos de avaliação. Como essa norma de 30% e 70% tem causado muita polêmica, a Secretaria de Educação entregou a decisão dela permanecer ou não com o controle dos professores. Para surpresa da equipe de coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação, em nível central, que está conduzindo os trabalhos da comissão, a maioria dos professores quer a volta da semana de provas, que tinha sido abolida, e a alteração dos 30% e dos 70% para 50% e 50%. O que os professores querem é a avaliação que tenha a

prova como o principal procedimento. O grupo quer, ainda, que a nota mínima para aprovação seja seis, em lugar de cinco.

Os professores estão interessados na dimensão técnica da avaliação. Cabe lembrar que todos os professores do Distrito Federal têm curso de nível superior, incluindo-se os que trabalham na educação infantil. Esse relato revela como tem sido tratado o item avaliação nos cursos de licenciatura.

Nos momentos de discussão, quando foi solicitado meu posicionamento, refleti com o grupo sobre o fato de o documento declarar que a avaliação adotada pelas escolas públicas do DF seria a formativa e que aquelas decisões contrariavam essa avaliação. Um professor de Biologia, formado pela UNB, participante do grupo, ele disse muito contrariado: “Olha, professora, eu sou formado em Biologia pela UnB. A maioria dos meus colegas avalia assim, nós sabemos avaliar é assim, nós não queremos mudar a maneira de avaliar”. Lembrei-me de um texto de Philippe Perrenoud, cujo título é *Não mexam na minha avaliação*. Era isso que os professores queriam: conservar suas práticas avaliativas.

A Lea mencionou um fato que me incomoda terrivelmente. Sou constantemente convidada a fazer palestras sobre avaliação em escolas de vários níveis. Entendo que palestra não muda nada. Todos os que comparecem se sensibilizam, concordam com o palestrante, porque ele geralmente leva informações importantes. Só que, após isso, todos retomam suas atividades do mesmo jeito. Tudo continua como antes. Observo que quando sou contactada para alguma palestra, a solicitação sempre se relaciona a procedimentos de avaliação, como se por meio deles se promovessem mudanças. Discutir a concepção de avaliação, o que ela significa, a quem ela beneficia, a quem prejudica, para que é realizada, o que se pode fazer com os seus resultados são aspectos que não costumam ser considerados. Palestras simplesmente não a mudam.

Talvez a avaliação seja a categoria do trabalho pedagógico mais desprezada em cursos de nível superior.

Léa Anastasiou: Benigna, a legislação sobre avaliação, os últimos pareceres, que você estuda essa área, não nos ajudaria nesse avanço?

Benigna Villas Boas: A legislação dá pouca contribuição. A LDB contém ranços com relação à avaliação. A recuperação, por exemplo, tal como é considerada na LDB, se alinha à avaliação classificatória. É inadmissível que essa lei estabeleça que os estudos de recuperação se destinam aos alunos de menor rendimento ou de mais baixo rendimento. Todos os alunos têm o direito de aprender e não de tirar nota que dê para passar de ano.

Léa Anastasiou: Sim, ela revela, mas é que você não vai ler apenas as linhas. Pois, às vezes, quando é possível espremer um suco, a gente lê também as entrelinhas? E, às vezes, é assim que aparecem os significados. Por exemplo, tem uma deliberação sobre a avaliação educacional do estado do Paraná, do qual a Lílian Wachowicz é autora, que é um parecer, avançadíssimo. Então, de vez em quando eu trabalho com aquele parecer, sei que ele é regional mas mostro para os professores: “Olha, tem um parecer que diz assim: os resultados do processo preponderarão sobre os resultados do produto”. E isso indica uma concepção de avaliação.

E, em âmbito federal, a gente não tem nada que nos ajude nessa direção, tem?

Benigna Villas Boas: Infelizmente, não. Mas nada impede que a escola promova a avaliação formativa. Depende dela. Só que ela está acostumada a cumprir a letra da lei, até mesmo para evitar problemas com os pais. Os sistemas de ensino precisam oferecer formação continuada aos professores, diretores e outros profissionais da educação que atuam na escola para que se fundamentem teoricamente e possam interagir com os alunos de forma a promover sua aprendizagem.

Ana Braga: Trabalho com avaliação mas, também, trabalhei durante muito tempo com formação, ligada à área de Agronomia e Veterinária.

O Pads foi lembrado aqui. Acho que aquela foi uma decisão política-governamental. Não só o Pads como o Peas, que aconteceu na década de 1980. Teve também o Peas que foi especificamente para as agrárias. Foi por meio dele Peas que Agronomia e de Veterinária, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Não temos mais esses programas.

Em países vizinhos nossos, da América Latina e países da América Central, a formação pedagógica universitária é uma temática extremamente importante. Eles têm apoio pedagógico ou estruturas de desenvolvimento pedagógico por áreas.

A minha visão é de que no Brasil não existe interesse em trabalhar a pedagogia universitária. Existe um entendimento de que se eu sou um bom profissional, se eu sou um bom pesquisador, automaticamente sou um bom professor. Então, não há necessidade de trabalhar a pedagogia universitária. Eu queria saber quantas faculdades de Pedagogia do Brasil trabalham a Pedagogia universitária?

Alguém disse que se tornar docente é um processo pessoal e a pessoa que precisa querer. Essa é uma outra perspectiva, é a da realidade que nós temos, pois pela visão institucional o importante é a produção acadêmica calcada na quantidade de artigos, teses.

Nós temos vários programas, GED, Sinaes, com sua avaliação interna. Mas não olhamos se as universidades se preocupam com a formação pedagógica dos seus docentes universitários. Com quem está a responsabilidade institucional: é com a administração superior, ou seja, com a reitoria? É com a faculdade de educação, que nem é a responsável por esses professores? Como é que ela vai se responsabilizar por toda a universidade, se nem trabalha com a Pedagogia da educação superior?

Bom, aqui também apareceu, indiretamente, a questão das unidades de apoio pedagógico nas universidades? E eu acrescentaria, por áreas. Acho que a avaliação institucional vai proporcionar ou poderá

proporcionar, condições para que aquela instituição que achar que isso é importante, que se criem as unidades de apoio pedagógico por área de conhecimento.

O que vamos fazer, internamente, com o trabalho da avaliação interna? Por exemplo, o que fazer se descobrirmos que os alunos identificam que um determinado professor não tem didática? O que vamos fazer com isso, se a avaliação do docente e da disciplina, pelo discente, diz que o professor não domina a metodologia? Os departamentos ficam de mãos atadas porque não têm autoridade para afirmar: “Tu vai frequentar esse processo de formação, ou tu vais frequentar aquele”. Fica livre arbítrio do professor. Se ele quer se aprimorar, ele vai. Se não quer, não vai. E ninguém vai dizer o que ele tem de fazer.

Acredito que o processo deve acontecer pela conquista desse professor. No entanto, acho que nos falta uma política maior que não deixe essa questão tão ao sabor dos desejos individuais, uma vez que nós vivemos criticando que estamos caminhando para a faixa própria. A universidade deixou de ser aquele lugar da camiseta para ser o meu trampolim. Se eu puder fazer tudo para a minha carreira, vou usar a universidade e a universidade que se vire com quem ela quiser.

Acredito que está na hora de indicarmos ao Ministério da Educação, que ele proponha, de uma forma muito séria, uma proposta de formação pedagógica universitária e que valorize isso na legislação, possibilitando que as universidades também possam valorizar essa formação. Porque não adianta nada dizer para a universidade que ela deve valorizar a formação docente. Por quê? Onde é que está o pessoal que vai fazer esse apoio pedagógico? Como é que nós vamos estruturar as coisas?

O mesmo acontece com a avaliação interna. As universidades estão fazendo a avaliação interna por conta e risco próprios, porque não houve um centavo de apoio. Então, claro que vai depender muito dos diferentes grupos. Umas universidades vão fazer um trabalho muito bom, e outras o mínimo possível.

Acredito que não dá para desconsiderar que aquilo que é importante, tem de ser respaldado e financiado. Principalmente nos dias de hoje, em que as universidades andam, aí, à cata de migalhas?

Cássia Ferri: Bom, todos já expressaram como nos sentimos extremamente privilegiados de estar aqui. E eu, particularmente, mais ainda, porque, muitas vezes, somos considerados universidades de periferia. Vou explicar o porquê. Porque a Univali se encaixa nos aspectos que o Jaime mostrou no Cadastro de Docentes do Ensino Superior, ou seja, como uma universidade privada, embora nós nos reconheçamos como uma instituição comunitária. Somos 1.800 professores horistas, a maior parte de tempo parcial. Embora uma minoria tenha 40h na instituição, nós não temos, na nossa universidade, a figura do docente com dedicação exclusiva.

Desses 1.800 professores, temos mais ou menos 1.200 que participam do nosso programa de formação continuada, que já tem cinco anos de forma voluntária. Nós não temos a obrigatoriedade da participação. Eles participam efetivamente porque querem e percebem a importância do programa.

O programa tem quatro linhas básicas fundamentais: uma de formação de ingressantes que são acompanhados durante os seis primeiros meses de forma intensiva, na universidade.

Trabalhamos, também, com a formação dos coordenadores de curso, que têm momentos específicos de formação continuada e com a formação de docentes, propriamente dita. Dessa linha do programa, participam todos os docentes, dos 56 cursos de graduação da universidade. Temos 30 mil alunos na Univali.

E, por fim, trabalhamos com uma linha de programa que denominamos formação de formadores. E quem são esses formadores? professores das diversas áreas do conhecimento que atuam como articuladores pedagógicos. E são esses articuladores pedagógicos que,

junto com os nossos chefes de seção pedagógica – porque cada um dos nossos centros de educação tem uma chefia –, trabalham na formação do programa.

Estou contextualizando isso para fazer uma pergunta específica para as pessoas que apresentaram seus relatos. O nosso grande salto qualitativo nessa área foi exatamente quando decidimos não mais falar “pedagogês” e que íamos discutir a formação com todos os profissionais, quer dizer, os articuladores pedagógicos não são, na sua grande maioria, pedagogos.

Não está, a discussão sobre a formação do docente na universidade, muito centrada na Pedagogia? Isto é, à medida que se abre essa discussão para as outras áreas, ela não tende a se enriquecer? A nossa experiência diz que sim e eu gostaria de ouvir outras experiências.

Outra questão refere-se a um aspecto recorrente nas falas de várias pessoas, ou seja, a idéia ou a recomendação de que exista um programa de formação continuada, de que exista um espaço específico de formação continuada.

Vou contar para vocês, então, que o nosso outro grande avanço, em termos de formação continuada aconteceu quando deixamos de ter um programa como um espaço isolado e passamos a tratar o programa de formação continuada como uma das múltiplas ações realizadas nos cursos de graduação, num grande guarda-chuva chamado projeto pedagógico que aprendemos com a professora Ilma.

Temos momentos específicos de formação que é prioridade em todas as situações, sejam as discussões sobre os resultados da avaliação institucional, sobre os resultados do Enade, sobre os planos de ensino. Enfim, todos os espaços na universidade são considerados de formação.

Essa é outra questão: quando colocamos a idéia de um programa de formação continuada, será que não estamos fazendo-o de forma muito isolada, será que não teríamos de estar pensando esse processo de formação inserido em outros espaços coletivos, também espaços de formação?

Buscamos uma ação integrada, valorizando outros espaços. Não trabalhamos nem com punição e nem com premiação. Esse é um princípio básico assumido na universidade. A participação no programa não é nem premiada e nem castigada. Nós utilizamos outros mecanismos, na instituição, que promovem a participação dos professores no programa.

O programa de formação continuada está previsto em calendário acadêmico. O professor cumpre no programa o mesmo número de horas-aula pelas quais é contratado e o período de férias é respeitado. Não são horas extras, são horas no contrato dele.

Matilde Crudo: Bem, eu não vou repetir os elogios à qualidade das apresentações, à competência da organização, que juntou, de maneira bastante significativa, contribuições do ponto de vista teórico, relatos de experiência, e pôde reunir, também, representantes de alguns setores responsáveis pela gestão da educação superior, que é o caso da Andifes e o caso do Forgrade.

Eu estava aguardando as perguntas da professora Ilma, que, finalmente, chegaram? Mas, na qualidade de pró-reitora e de representante do Forgrade, gostaria de trazer uma questão que angustia principalmente os que são responsáveis pela gestão da educação superior.

De maneira geral, não há um reconhecimento, como vários palestrantes já colocaram, da necessidade da formação docente para a educação superior, é quase um senso comum. E, no entanto, a gente observa também uma resistência, por parte dos jovens professores doutores recém-concursados, a receber esse tipo de formação, uma vez que eles já se acham capacitados pela titulação e, também, uma certa resistência dos professores mais antigos que, em nome da sua experiência, também negam essa capacitação específica para a docência.

Pergunto, a quem compete a responsabilidade pela formação docente? Cabe à administração superior da instituição de ensino, no caso à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, que pode cair nesse risco de fazer uma

coisa obrigatória e sem sentido, como o relato da FMG, que foi aqui relatado, ou fazer uma coisa tão voluntária trazendo um palestrante de fora, de peso, para um grupo de apenas 12 professores, quer dizer um desperdício absoluto de recursos e talentos?

A quem compete? À administração superior; aos organismos de fomento da pós-graduação, que deveriam incentivar mais uma política de capacitação para a docência, também, nos programas de pós-graduação; às faculdades de educação, já tão assoberbadas e tão fragilizadas, na sua possibilidade de formação docente? Há uma política pública vinda de cima para baixo, que premiaria, por meio da avaliação, esses programas?

Foram colocadas algumas questões, eu não sei a quem compete responder, mas se alguém sentir que tem condições de responder ou que, de alguma forma, pode contribuir para o debate respondendo, seria interessante.

Jaime Giolo: Não vou me alongar propriamente nas questões pedagógicas e didáticas, porque eu participo de uma faculdade de educação desde 1986. De maneira que esse tipo de angústia eu partilhei, durante um certo tempo e me sinto contemplado naquilo que foi colocado aqui, embora pudesse, eventualmente, fazer outro tipo de reflexão.

Queria chamar a atenção para um aspecto que envolve o Sinaes. Na leitura que fiz desse processo, e o Sobrinho poderia me desautorizar, se eu estou fazendo uma leitura errada, mas como pai intelectual desse Projeto Sinaes, ele assenta grandes esperanças em torno de um conceito de comunidade acadêmica, no momento em que puxa, de dentro das instituições, uma parte importante, uma responsabilidade importante, como se fosse uma estrada de mão dupla, uma do ministério e com suas organizações em direção às instituições; e outra nas próprias instituições, sustentado, ali, por uma comunidade acadêmica. O embrião seria a CPA. E onde existem comunidades acadêmicas articuladas, em torno de conselhos, e assim por diante, a CPA seria um organismo a mais.

Mas tenho algumas interrogações sobre a possibilidade de a gente construir. Temos vários modelos de instituições de educação superior. Embora tradicionalmente se trabalhe entre públicas e privadas e se discute sempre nessa dicotomia de instituições, nós progressivamente vamos ter de dar visibilidade para a diversificação, o conjunto diversificado de instituições.

Uma, por exemplo, são as universidades públicas, e aí as federais compõem um quadro próprio, das estaduais tem um conjunto das mais tradicionais que compõem um quadro próprio, mas tem instituições recentes, que possuem uma outra dinâmica, outra perspectiva, as municipais, as comunitárias e assim por diante.

Acho que em algumas delas essa constituição da comunidade universitária já está bem e funciona, e tem tido resultados importantes. O exemplo que ela cita, da Univale que é mais ou menos comum das universidades comunitárias do Sul, em essa comunidade interna tem sido responsável por programa de formação de professores, de titulação, inclusive de tempos integrais, de pesquisa, de extensão, nas instituições e assim por diante.

Mas grande parte das nossas instituições, aquelas que são propriamente privadas, em que não há uma república de professores, uma república acadêmica de professores, de estudantes, de funcionários, vejo isso com muitíssima dificuldade de ser constituída, essa comunidade acadêmica.

Comunidade acadêmica, ela se consolida se o corpo tem poder de decisão, se pode falar, se pode questionar a demissão de um professor ou a contratação de dois especialistas no lugar de um mestre e assim por diante. Grande parte das instituições que se criaram, nos últimos anos, com o perfil, claramente, de um investimento, para retorno de capital é complicado.

Percebo, nas públicas, inclusive de instituições tradicionais, que a comunidade acadêmica foi muito forte, mas nos últimos anos ela enfraqueceu muito. E está, de alguma forma, descaracterizada, talvez em razão de o Ministério da Educação ter sido mais madrasta que

mantenedora das instituições federais. E o Estado, em alguns casos, também.

Também, porque abriu um caminho de privatização interna de instituições. Houve um afã de venda de serviços, que circulou no país. Se comprou serviços de grupos de universidades públicas, a preço muito caros. Em dado momento, esses serviços foram muito importantes para outras instituições que os compravam, mas vieram até, sob outro aspecto, em detrimento da comunidade acadêmica interna, da responsabilização pelos destinos institucionais.

Os desafios da constituição dessas comunidades acadêmicas fortes, vitais, em torno das quais eu acho que assenta, inclusive, a qualidade docente. A qualidade da atividade docente é um dos grandes desafios.

Acho que o Wanderley Codo tocou num ponto também muito importante, que é a condição de trabalho. As pessoas têm vinculações, que não permitem essas constituições de uma comunidade de destino único que possa articular suas ações e decidir os destinos institucionais. São grandes desafios.

Nosso sistema está muito comprometido, já avançou muito numa lógica que se distancia dessa perspectiva. Eu não sei se a minha concepção de instituição acadêmica é ultrapassada, é antiga, “dinossaura” e assim por diante. Mas tenho dificuldade de ver, nos mecanismos modernos e insuflados pela lógica competitiva do mercado, possibilidade de constituição de resultados acadêmicos, intelectuais e societários melhores que as universidades jurássicas.

Esta é uma observação que me veio à mente, que é mais uma manifestação de uma angústia, de como estou vendo os caminhos das IES brasileiras.

Marília Morosini: Em relação ao que está sendo discutido, acredito que realmente estamos em sintonia. Gostaria de lembrar que 56% dos professores brasileiros desenvolvem suas atividades em universidades. A

legislação, que hoje vigora, separa as IES, segundo suas funções acadêmicas, em instituições de ensino e instituições de pesquisa. Nas universidades e eu repiso o que a Ana Braga falou, a valorização do professor se faz pela produção do conhecimento científico, ou seja, aquele que é decorrente de pesquisa que segue os cânones internacionais.

Fico muito contente de estar nesta mesa com o CNPq, o INEP e a Capes. Enquanto nós não tivermos uma integração real entre as funções universitárias, não teremos uma valorização da docência universitária que considere o ensino de igual importância com a pesquisa. Atualmente, quem é professor pesquisador, tem praticamente duas mães-orientadoras-financiadoras: o MEC e o MCT – CNPq. E envolve dois ministérios, o de Educação e o de Ciência e Tecnologia e ousaria dizer dois proventos: no caso de professores das federais – o MEC; o das privadas, a mantenedora ou outra forma, que pode chegar ao valor diferencial de R\$ 2.000,00 para o pesquisador.

Com a intensificação do trabalho docente e as exigências, para não dizer, a necessidade de manutenção de bolsa produtividade, a busca de financiamento para projetos o professor torna-se imensamente seletivo na priorização de suas atividades.

Tal afirmação tende a se acirrar em 2006. Este é o ano que completa o triênio (2004 – 2006) para a avaliação de programas de pós-graduação pela Capes. Os professores de programas estão correndo para publicar em periódicos bem classificados no *qualis* e aumentar seu índice de produtividade e de seus programas. Então, se pelas políticas públicas nacionais não são valorizadas, ou a valorização é bem menor das atividades da docência, isso se reflete na sala de aula, principalmente da graduação. Ela não é prioritária. O professor tende a valorizar as atividades que lhe mantém no emprego e que lhe podem conceder um padrão de vida melhor para si e sua família.

Se eu estou numa universidade, a universidade é pesquisa, pesquisa tem critérios claros de avaliação, e a pesquisa ainda se concentra no pós. Vou seguir aquilo que as políticas avaliativas determinam, ou seja, vou priorizar a pesquisa em vez de ensino.

É óbvio que os professores querem trabalhar bem: quem é que quer sair de uma sala de aula e sentir que os alunos não gostam do professor e da sua matéria e que dizem, por exemplo: “Ah, terça-feira, que bom que é feriado, que bom que eu não vou ter esta aula”. E a relação com o aluno, pelo menos para mim, é uma coisa prazerosa. Eu aprendo com os meus alunos, e ajudá-los na construção do conhecimento e como ver uma pessoa se formando.

Tenho critérios muito claros de premiação advindos da área de conhecimento. E há uma competição talvez não tão velada, na academia. Bourdieu já escreveu isso há muito tempo, refiro entre outras coisas ao campo científico.

Os órgãos responsáveis têm de sentar à mesa e conversar. Tem uma avaliação universitária, essa avaliação vai pontuar o desempenho em sala de aula? Mas pontuar no mesmo nível da atividade de pesquisa? Nesse contexto, tal forma de avaliação pode modificar muito a perspectiva e valorização da função docente. Ainda mais se nos lembramos do grande poder que o Estado brasileiro tem sobre a educação superior, sempre foi tutelada pelo Estado brasileiro.

Em 1990, quando terminei meu doutorado, já reconhecia três modelos de professor, trabalhando um pouco com os tipos ideais do Max Weber: o humboldtiano, que trabalhava na pós e tinha a pesquisa como prioridade; o profissional, com inspiração no modelo napoleônico, que tinha como prioridade a formação de recursos humanos para a sociedade e/ou mercado; e o latino-americano, que buscava, via universidade, estabelecer a democracia no país.

Essa tipologia ainda pode ser identificada hoje, principalmente os dois primeiros tipos, talvez não tão fortemente na instituição universidade, mas no sistema de educação superior.

Agora, a universidade, como instituição, onde estão 56% dos professores do Brasil, não é no ensino de excelência que está o prêmio maior. Os professores costumam dizer: “Eu não tenho tempo para fazer

curso de capacitação. Eu tenho que ser seletivo no meu tempo”. O que é premiado não é o ensino. É a pesquisa.

Essa separação entre ensino e pesquisa já é uma tradição muito grande, no Brasil. Entretanto, as políticas públicas podem pensar na integração e no fomento da docência universitária. Como hoje estamos fazendo. Aqui se fazem presentes o CNPq, MEC, Capes, sob o comando do Inep. Vamos pensar nesse processo avaliativo, pensar na importância desse pedagógico, premiar esse pedagógico, também.

Acho que as funções universitárias não podem continuar a ter uma separação drástica: “Ah, isso é pós, isso é graduação; aqui eu vou fazer pesquisa; aqui não, não precisa fazer pesquisa, faz a pesquisa de sala de aula, que, inclusive, é considerada num segundo plano”.

Ana Lúcia Amaral: Eu tinha anotado “pedagogês”, a partir da sua fala, Cássia. Você disse assim: será que a gente tem de ficar usando “pedagogês”?

Essa é uma das minhas preocupações, Marília, porque eu acho que a área está se encolhendo, o pedagogo tem vergonha de ser pedagogo. Concorda? E isso é péssimo. A área da Pedagogia é invadida por todas as outras áreas. Os pedagogos que nós estamos formando hoje são pseudotudo, menos pedagogos. Eles saem formados em Pedagogia e escolhem uma área, por exemplo, a Filosofia, e acham que são filósofos. Na verdade, não passam de pseudofilósofos, pseudosociólogos, pseudohistoriadores, pseudopsicólogos, enfim. Os antropólogos têm o maior orgulho de dizer assim: “Minha área é Antropologia? Um pedagogo, obviamente, precisa do respaldo de tudo isso para ser um bom pedagogo.

Entretanto, como a Pedagogia, tal como a Educação, de um modo geral, tem sido muito abandonada, carecendo de uma remuneração digna. As pessoas que vão cursar Pedagogia e outras licenciaturas, o fazem porque a exigência no vestibular é muito baixa.

E eu já quis escrever, eu falei com a Ilma, um livro: “O desmonte da Pedagogia”. Porque nós temos vergonha de sermos pedagogos. E é uma área lindíssima. Você pode notar que nos cursos de Pedagogia não há referência aos grandes pedagogos. Aqui, já foi falando em Vygotsky, em Piaget, mas não estudamos os luminares da área. Você não vê ninguém fazer um curso de Pedagogia onde se estude Paulo Freire, Montessori, John Dewey, Kilpatrick, Claparède. Os grandes nomes da Pedagogia são, assim, de somenos importância, fomos substituindo isso pelos durkheims da vida: Marx, Durkheim, Weber, Habermas e todos os filósofos. Quanto à Pedagogia mesmo, a gente se encolheu. Encolheu e deixou o campo ser invadido por outros que dele tomaram conta e, na maioria das vezes, sem saber como fazer.

Maria Amélia Sabbag Zainko: No fim da fala da professora Marília, quando ela afirma: “Vamos sentar, o MEC, o CNPq, a Capes e pensar como valorizar o pedagógico”, queria dizer que o CNPq não, mas a Capes, a Sesu e o MEC, todos esses estiveram abertos à proposta do Sinaes, e nem por isso a avaliação da pós-graduação da Capes se mostra compatível com o Sinaes. É a de 30 anos, aliás, eu assisti isso em abril desse ano, em São Paulo, o diretor de Avaliação da Capes, professor Renato Janine ir apresentar uma proposta de avaliação que colide com a concepção do Sinaes. Era uma proposta de seminário que a Conaes organizou, com outros organismos.

É preciso articular melhor, Quando digo isso, não é que eu não ache que tem de ter avaliação por *paper* e com aspectos quantitativos significativos. Eu acho que tem que ter isso também, mas nós não podemos ficar sob essa ditadura. Não podemos, simplesmente, porque a avaliação da Capes, da década de 1970 foi modelo para outros países, não pensar em aperfeiçoá-la. Ela foi modelo, mas o mundo girou. Vamos avançar um pouco nisso, vamos formar avaliadores com visão mais global da instituição.

Então, não sou pessimista, acho que a gente tem que tentar. Mas acho que vem tentando sem sucesso.

Cássia Ferri: Eu sou pedagoga, só para explicar. E me orgulho muito desse fato. Na minha universidade tem até uma brincadeira sobre a “ditadura da pedagogia”.

Quando começamos o programa, um professor nosso, do curso de Oceanografia, olhava para mim e dizia assim: “Isso tudo é bobagem. Ai, Cássia, isso tudo é uma bobagem”. Um ano e meio depois ele diz para mim: “Me dá aquele livro que você citou, para eu ler. Porque eu acho que você tem razão em algumas coisas que você estava dizendo”.

Então, na verdade, quando eu falei do “pedagogês”, estou falando dessa questão. Concordo plenamente contigo, acho que a Pedagogia precisa ser revalorizada e recuperada. Penso, não, eu tenho certeza de que o grande mérito do nosso programa foi fazer com que os professores perdessem o medo e o desprezo que eles tinham dos conhecimentos pedagógicos e passassem a valorizá-los.

Sílvia Isaia: Vamos voltar um pouquinho. Nós estávamos falando de como nós todos nos formamos em ser professores e professoras. Codo, todos somos professores. E você é um educador e um formador. Porque às vezes a gente tem essa dificuldade, a gente pensa só em quem fez Pedagogia. Eu acho que é essa marca da Pedagogia para as demais áreas que ficou ruim.

Quando falo em conhecimento pedagógico, estou me referindo ao conhecimento que todos nós, professores, temos de construir, a respeito do nosso processo de docência e de como é que nós podemos mediar conhecimentos, saberes e fazeres para os nossos alunos.

Então, eu acho que isto é fundamental. E para isso nós não tivemos formação. Vamos voltar para essa idéia. Para sermos formadores de outras pessoas, e de nós mesmos, não tivemos preparação. A responsabilidade é muito grande.

E o que eu acho mais complicado e eu fiz uma pesquisa anterior, em uma IES federal e em outras particulares, comunitárias, sobre o professor

de licenciatura e suas concepções de docência. Estou chegando à conclusão que ele tem mais resistência que o professor de bacharelado quanto a aceitar sua falta de preparação específica para o magistério superior.

O professor de bacharelado se dá conta de que ele tem alguma deficiência no manejo didático, pedagógico, educacional. O nome que vocês quiserem dar, que falta alguma coisa. Agora, o da licenciatura, como ele teve algum conhecimento, que era numa outra área, ele pensa: “Eu não preciso mais nada”.

Eu só vou contar uma piadinha: quando eu estava quase me aposentando, eu estava participando de uma capacitação de docentes da Universidade Federal de Santa Maria, e era um grupo excelente. Eu estava esperando na sala do chefe de departamento que chegasse a minha hora. E entrou um professor e disse: “Ah, Sílvia, tu estás aí?”. Eu disse: “Não, eu estou esperando a minha hora”. E eu disse para ele: “Que beleza, tem tantos professores nossos colegas, que estão no curso”. Ele me olhou e disse assim: “Mas o que estão fazendo na capacitação se são professores do Centro de Educação?” Essa é a piadinha, quer dizer, as pessoas não se dão conta de que fizeram uma licenciatura, mas que não têm formação específica para a docência superior.

Outro aspecto: na licenciatura, o que eu tenho visto e que vocês colocaram, com alguns depoimentos, é, exatamente, o professor de licenciatura, ele está numa seara mais difícil, pela cobrança da avaliação. Então, o professor de Física tem que produzir em *papers* de Física internacional. Eu fiz uma entrevista muito com um professor de Física que é fissurado pela docência e ele dizia: “Sílvia, o meu sangue corre mais forte nas veias quando eu dou aula”. “Mas os meus colegas me perguntam: mas tchê, tu és louco?” Bem típico gaúcho: “Tchê, tu és louco? Porque que tu fica te preocupando tanto com as aulas, se tu tens que produzir *paper*?”. E ele disse: “Eu tenho colegas aqui que dão o primeiro dia de aula e vem no último”.

Então, onde é que está a identidade do professor de licenciatura? Pelo que eu tenho visto, é a das mais comprometidas. Ele é o quê? Ele forma

docentes para a educação básica e não se dá conta disso. Porque está envolvido é com o conhecimento específico. Estou falando isso porque fiz uma licenciatura, fiz Filosofia.

A gente só foi se dar conta que a gente não ia ser filósofo e ia ser professor de Filosofia no fim de curso. E as licenciaturas, pelas pesquisas que eu fiz, continuam mais ou menos assim. Nas públicas, é pior que nas comunitárias ou nas particulares. Por quê? Porque nas públicas, com a dedicação exclusiva, o professor sai da rede de ensino. Quem fica na rede de ensino são aqueles professores que estão lotados nos centros de educação ou nas faculdades de educação. E os outros ficam só ligados a conhecimento da área específica.

Então, foi o que ele me disse: “Mas, Sílvia, eles vêm para cá, os alunos, eles não têm consciência que vão ser professores”. E eu digo: “E vocês têm consciência que vocês formam professores”. “Ah, é mesmo, acho que não”. Entende? Há uma dificuldade que tem de ser repensada nas licenciaturas. E as licenciaturas são o respaldo para toda a educação básica, que depois volta de novo para a universidade e a gente cobra e diz: “Esses alunos não sabem nada”. Mas foram formados por professores que nós, da universidade, formamos. Então, a responsabilidade é nossa.

Em Santa Maria, eu me dei conta que grande parte dos professores de licenciatura são formados pela própria universidade. Veja, ela forma seu próprio quadro, e não só o quadro da federal, como forma grande parte do quadro das comunitárias que estão ali ao redor.

Tem que se partir de um trabalho em que cada licenciatura se dê conta da importância da formação dos professores. Sou a favor da assessoria pedagógica, que pode ter pedagogos, mas tem de ter professores da área que estejam envolvidos e interessados. Isso é na Filosofia, isso é na Medicina, no Direito, etc.

Quer dizer, eles têm de, também, estar com as mãos no seu destino, porque senão eles vão dizer: “É alguém de fora”. E alguém de fora não consegue entender, muitas vezes, a área específica. Então acho que sim, tem de ter pessoas especializadas na área da educação, mas essas

assessorias eu acho que seria interessante que estivessem envolvidos professores da área específica, seja de bacharelado seja de licenciatura.

Ilma Passos: Eu vou falar pouco, eu praticamente colocava como locus da formação e desenvolvimento de docentes universitários a Faculdade de Educação. Fui questionada, praticamente, por três questões: a Lea pergunta como a faculdade de educação? A Ana coloca que a faculdade de educação é fragilizada. E, posteriormente, a Matilde coloca que ela é tão assoberbada de serviço e, também, fragilizada.

Enfim, eu diria que faculdade de educação é desprestigiada, na da universidade. Ela é um centro de formação de professores. Agora, se nós temos uma instituição que não tem prestígio, será que é só a faculdade de educação que está assoberbada, fragilizada, na instituição universitária? Não, acho que a instituição universitária, toda ela, é frágil, desprestigiada e extremamente assoberbada de trabalho. Porque a intensificação do trabalho está aí colocada, via avaliação, via tecnologias e via, inclusive a GED, nas públicas federais.

Então eu perguntaria: onde seria viável? Das experiências que nós vimos aqui, da minha experiência, nas universidades públicas e privadas, pude ver a descontinuidade desses programas de formação de professores universitários, por estarem ligados às pró-reitorias acadêmicas.

O Pades, que durou, de 1980 a 1990, desaparece no governo Collor e desaparece das instituições universitárias, porque esse programa não foi alimentado financeiramente pelo MEC/Sesu. E não deixou nenhum rastro, nas universidades. Eu falo isso pela Universidade Federal de Uberlândia, onde tive a oportunidade de acompanhar o bom desempenho do referido programa. Esse tempo passou e o programa desapareceu por falta de continuidade da proposta desencadeada pelo MEC.

Atualmente, quando existe um programa de formação de professores universitários ele não tem continuidade, pois a cada reitoria que assume o programa muda na instituição acadêmica chamada pró-reitoria.

Quando enfatizamos que a faculdade de educação é a produtora do conhecimento pedagógico, ela tem uma estrutura de produção de conhecimento, no seu campo, como tem a Medicina, a Odontologia, a Engenharia, a Arquitetura e outras. Então, para mim, o lócus da formação e desenvolvimento profissional de docentes para a educação básica e superior é a faculdade de educação.

E alguém falou assim: mas não tem nada de formação de professores na faculdade de educação. Tem. Os programas de pós-graduação em educação, especialização, mestrado e doutorado, estão na faculdade de educação. As disciplinas, metodologia de ensino superior, organização do trabalho pedagógico, docência universitária, docência orientada, laboratório de docência, laboratório de ensino, são credenciadas nos programas da faculdade de educação.

O que existe, sim, é uma política universitária, de formação docente, muito fragmentada. O que é um descaso e um descrédito com as propostas emanadas da faculdade de educação. Quando falo num programa de formação e desenvolvimento de profissionais da educação superior, estou querendo enfatizar a importância de uma política proposta coletivamente, explicitada num documento norteador denominado Projeto Pedagógico Institucional da Formação Docente.

Graziela Pachane: Tenho só duas rápidas observações para fazer. A primeira, eu ouvi alguns comentários de que as universidades privadas, os centros universitários estão caminhando nessa direção de pensar a formação de professores, a formação pedagógica.

E eu vivo uma experiência na Unetri e, realmente, a gente tem essa preocupação com a formação. A gente tem o Núcleo de Assessoria Pedagógica e Apoio ao Docente, que visa à formação dos professores. Ele está centrado na reitoria, a atual reitora, professora Alzira.

Ela foi a mentora desse núcleo, e a gente tem programa de mestrado em educação superior, tem um curso de docência no ensino superior, que está na terceira edição, um curso de especialização.

E as discussões que a gente tem, elas vão não só no sentido de oferecer cursos, palestras, seminários, mas também no sentido de divulgação de materiais produzidos pelos professores para a formação, material produzido por nós, que estamos participando do Napad, para a formação continuada dos professores da graduação.

Assim, é uma experiência muito interessante que a gente tem. E, agora, está sendo discutido o plano de carreira dos docentes da Unifri. Ainda demora um pouco, porque tem de passar pela mantenedora. Mas um dos interesses é que o plano de carreira não se dê em cima da titulação apenas, mas nos anos de docência e tempo de casa. Estamos buscando os quesitos para a avaliação que podem fomentar essa discussão e que possibilitem critérios baseados na docência.

A gente vai fazer a avaliação do professor, dependendo da nota que ele tiver em sala de aula ou o quê? A gente está procurando mecanismos que possibilitem isso e que não criem um monstro? Porque a gente tem que tomar muito cuidado, porque às vezes acaba achando que vai ter um processo de avaliação que aprimore o processo da docência, mas o processo de avaliação acaba, na verdade, desconfigurando totalmente aquilo que se esperava.

E uma outra coisa que tenho percebido, que é a segunda observação, na minha carreira acadêmica, que fiquei preocupada que a Léa falou que a gente sai da adolescência aqui, no Brasil, com 30, faz pouco tempo que eu saí dos 30, então eu tenho uma longa carreira acadêmica de dois anos.

Foi muito interessante aquele encontro de professores, de formação de professores, de Águas de Lindóia, que é o Congresso Paulista de Formação de Educadores. Eles acabaram de criar um GT específico de docência na educação superior, e inclusive havia uma discussão se ele seria docência ou se seria formação para a docência. Acabou ficando como docência, porém com um eixo muito forte voltado para a formação.

A Anped esse ano fez um minicurso, do qual participei, voltado para a melhoria da qualidade, melhoria da prática em sala de aula: planejamento,

avaliação, técnicas de ensino, não vinculado a nenhum GT e especificamente voltado para quem tivesse interesse em melhorar a sua prática docente.

E, aí, então, a gente começa a ver que as pessoas, as instituições, os próprios professores estão despertando para essa necessidade de formação. Isso me deixa até um pouco preocupada, porque a gente veio falando, constantemente, dessa negação, porque as coisas estavam num patamar permitindo que os professores achassem que não eram necessário.

Agora, quando começar a haver essa conscientização, acho que dá para a gente se perguntar a quantidade de problemas que estão tendo, quais são esses problemas que estão existindo por aí, na docência, o quanto os professores estão sofrendo para que eles comecem a se conscientizar e criar programas, grupos para a discussão em eventos, em locais, em que não tinha essa discussão tão clara, até recentemente.

Uma, do projeto que está sendo feito na minha instituição, que realmente é interessante, há um interesse, há essa busca do aprimoramento, com os erros e acertos que a gente tem aí, pelo caminho. E o outro é esse despertar que está havendo, sobre a necessidade da formação pedagógica, e que está despontando nesses momentos, e que me leva a perguntar como que está a docência, efetivamente, para chegar ao ponto de estar despertando para essa necessidade.

Léa Anastasiou: Bem, eu queria pontuar aqui uma coisa que é antiga, todo mundo já sabe, e que me lembro de haver usado na minha tese de doutorado, em 1993/1994, que é: o ingresso do professor na universidade se dá por um concurso para quê? Porque ele entra na universidade? Qual é o compromisso, a titulação, o ingresso, a forma de vínculo institucional? É para a docência.

Não tem sentido o sujeito ingressar para a docência e ser abandonado na própria docência. Eu acho que essa é uma preocupação que todos devem estar pontuando.

E embora a faculdade de educação tenha todas as condições para fazer isso, ainda temos pouca pesquisa na docência, na linha da educação superior, e poucas linhas de pesquisa nas instituições educacionais nessa direção. Talvez seja de alguma forma, uma justificativa para o receio de assumir esse papel, que de fato e de direito lhe cabe: a formação inicial e continuada dos docentes universitários.

Ilma Passos: Existe pesquisa e está sendo desenvolvida no âmbito dos programas de pós-graduação em educação.

Léa Anastasiou: Falta pesquisa acerca da formação do docente universitário para a docência na educação superior e estudo sistemático das problemáticas referentes ao ensino e aprendizagem nos cursos. Vou refazer a frase, então.

Ilma Passos: Eu só reforço a idéia de que é na faculdade de educação que nós temos os programas de pós-graduação *stricto* e *latu sensu* que forma pesquisadores e professores?

Léa Anastasiou: Sim, mas entre as linhas de pesquisa dos programas das faculdades de educação, poucas estão associadas à educação superior. Por exemplo, quando vou preencher meu *latis*, muitas vezes tenho de entrar com temas que não estão em lugar nenhum. Exatamente isso me mostra como tem sido pouco pesquisado, de forma sistemática, em âmbito nacional, não é assim?

Acredito que só agora estamos acordando para isso. Dez anos, na história da educação, é muito pouco. Mas se pensarmos que em dez anos dez turmas fizeram vestibular, ou 20, se os cursos forem semestrais, em todas as universidades brasileiras, é muita aprendizagem e ensino prejudicado.

No entanto, historicamente, o tempo é pequeno, do ponto de vista de resultado nacional, o universo estudantil atingido é grande. E eu fico pensando assim: como é que isso tem sido objeto de estudo e de decisões, nas administrativas atuais. O que me assusta, porque se o concurso é para a docência, a instituição ter ou não um núcleo de assessoria pedagógica, ou um centro ou núcleo de estudos e investigações, seja com o nome que se queira dar, é algo muito sério. E além de ter ou não ter, a força, a abrangência que esse núcleo recebe depende muito de quem está na gestão.

Estou acompanhando, por exemplo, o esforço que Valdo Cavalet tem feito na federal do Paraná como pró-reitor de graduação. Ele era para estar aqui, conosco, discutindo a respeito da formação dos professores universitários. E atualmente eles conseguiram, na Federal do Paraná, cinco cursos novos na extensão da federal Litoral. Criou-se um novo *campus* e ali, naquela seleção, o que aconteceu? Na seleção ficou pontuado, como um dos critérios, o interesse e a vocação do futuro professor para a docência; isto é, algo que, em várias situações, você pode definir, até nas leituras indicadas por concurso, se a pessoa está focada na docência ou não, e ajudá-la nessa direção.

E o que a UFPR está fazendo, como instituição? Os cinco cursos foram todos organizados no projeto de matriz integrativa e, já vai exigir uma (re)qualificação, um (re)conhecimento do professor sobre o saber científico da área para os cursos. Por isso, já se iniciaram estudos sobre isso. Em dezembro, os professores que foram aprovados no concurso estão vindo para um processo de acompanhamento de 40 horas, na última semana antes do Natal, para começar o ano que vem com uma visão inicial integrada, discutida coletivamente. Ninguém vai se formar professor em 40 horas. É como a questão da palestra. Mas em 40 horas muito processo de planejamento integrado pode ser efetivado.

Nesse sentido, creio que estamos num momento muito rico de possibilidades, mas ao mesmo tempo me preocupa que esses momentos, do ponto de vista institucional, sejam derivados de decisões administrativas pessoais e não de um projeto nacional ou de um projeto de órgão central,

ou um projeto de educação superior, que também priorize a docência e conseqüentemente, a formação dos docentes.

Esse é um cuidado que a gente precisa pontuar como, por exemplo, inserir, fazer a inserção dessa necessidade, que parece de âmbito nacional é claro que existem todas as questões de custos, mas só de haver a pontuação nessa direção já vai alertar. Pode auxiliar e justificar algumas iniciativas e vai dar uma direção, nortear, eu acredito, ou dar um “sul”, uma vez que não é mais para tomar a direção norte como a única e correta.

E outra coisa que eu gostaria de apontar é que algumas instituições têm feito um movimento interessante. Por exemplo, estive na federal de Alagoas recentemente, e eles, por uma organização institucional, com consulta às bases, estão revendo o sistema de departamentalização, um retorno do professor ao curso, à área de pesquisa e ao ensino dessa área, e os professores passarem a se reunir por cursos e não por departamentos e quem, assim, sabe o pensar sobre o ensino do curso se sistematize de forma melhor.

José Dias Sobrinho: Quero fazer uma observação, quase que até complementando o que já foi dito por Giolo, que é a respeito de duas expressões: comunidade acadêmica e Sinaes, que são duas coisas que se interligam. Há uma relação de reciprocidade entre o Sinaes e a comunidade acadêmica, explicando melhor.

O Sinaes, bem feito, naquilo que se refere ao menos à avaliação interna, vai consolidar a comunidade acadêmica. E a comunidade acadêmica bem consolidada, também vai construir um bom processo de auto-avaliação e de avaliação interna.

No meu entender, a gente praticamente, hoje, não tem comunidade acadêmica. Com muito boa vontade, a gente pode usar essa expressão comunidade acadêmica. Salvo algumas honrosas exceções, e algumas instituições ou alguma estrutura, enfim, acadêmico-científica, a gente

tem uma fragmentação muito grande, nisso que se chama – e aí a palavra também não é boa – corpo docente, que daria idéia de alguma coisa, também, mais orgânica e não há.

Os dados que o Giolo levantou, de professores que, às vezes, dão aula até em oito instituições, mostram essa fragmentação. Como é que você vai construir uma comunidade acadêmica dessa maneira?

Numa universidade, especialmente pública, ou numa universidade comunitária, como essas do Sul, isso se torna mais fácil, isto é, nós estaríamos um pouco mais próximos de ter essa comunidade. Mas eu não creio que neste mundo maluco do neoliberalismo, da globalização, seja tão fácil a gente realizar isso, tornar real isso.

De todo modo, acho que o Sinaes tem como intenção essa consolidação de uma comunidade acadêmica, em um projeto acadêmico, orientado talvez um pouco idealisticamente para um projeto de construção de um sistema de educação superior que, por sua vez, estaria também ligado a um projeto de Nação. Tudo isto é um pouco sonho, um pouco um ideal, mas também de ideal a gente vive.

A gente precisaria ter, para construir essa reciprocidade Sinaes-comunidade acadêmica de uma forma mais sólida, de trabalhar com pelo menos três conceitos.

Uma, seria da inclusão de idéias, isto é, é preciso que a gente defina quais são as idéias prioritárias, e a questão da docência é talvez a mais importante e prioritária dessas idéias, porque é a função mais universal, é aquela que nos identifica a todos, na instituição universitária, ou no conjunto das instituições da educação superior. É aquilo que todos nós fazemos, nem todos nós fazemos pesquisa, mas todos fazemos docência, e com docência não quero dizer simplesmente aquela atividade de sala de aula, obviamente, mas é alguma coisa um pouco mais difusa, até, na nossa atividade de formação.

Então, inclusão de idéias, saber quais são as idéias mais importantes para a gente construir uma universidade. E inclusão, também, de pessoas,

quais são as que necessariamente precisam estar envolvidas em todo esse processo de debate e de construção de uma instituição universitária.

Obviamente, que o ideal seria o maior contingente possível, ou seja, a totalidade da comunidade de docentes, de estudantes e de servidores, até comunidade local. Como isto é complicado, na prática, que pelo menos a gente consiga incluir aquelas pessoas que são sempre essenciais para qualquer debate.

O segundo é o diálogo, que é também uma coisa muito complicada, uma vez que a gente não tem essa comunidade, essa comunidade de comunicação. Mas é preciso que se construa. Sem a construção do diálogo acho muito complicado, sem essa construção dessa comunidade do diálogo e que envolve, certamente, a autonomia, a liberdade de comunicação, de expressão, dificilmente a gente pode trabalhar, qualquer programa de formação de docentes para a educação superior.

E o terceiro elemento fundamental é a deliberação, de pouco adiantaria a gente trabalhar a idéia, a inclusão de idéias, a inclusão de pessoas, constituir uma comunidade de diálogo, se essa comunidade não tiver força para deliberar, para tomar as suas decisões e implementar as suas ações.

DEBATE UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL
DIA 2/12/2005
DEBATE MANHÃ

José Dias Sobrinho: Recomeçando as apresentações do dia de hoje, vamos ouvir a professora Vera Bazzo, da Federal de Santa Catarina, e a seguir a professora Graziela do Centro Universitário do Triângulo. Após as apresentações, retomamos os debates, e já me inscrevo pra falar, logo a seguir do professor Codo.

Wanderlei Codo: Irei relatar aqui um pouco da história do trabalho que desenvolvemos, ligado à educação básica. A partir daí, vou apresentar as possíveis lições desse processo, que permitam auxiliar na discussão sobre a docência universitária.

Coordeno um laboratório de psicologia do trabalho que se dedica ao estudo do trabalho, com ênfase, à questão da saúde mental no trabalho. Nós estudamos trabalho, nós fazemos diagnóstico do trabalho. Desenvolvemos um instrumento chamado Diagnóstico Integrado do Trabalho (DIT). Esse trabalho que começou a ser desenvolvido na USP, em Ribeirão Preto, ganhou a forma atual, depois de muitas modificações que ocorreram a partir de 1995, época da minha transferência para a Universidade de Brasília.

Em 1996, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), solicitou que fosse feito um estudo para levantar qual seria o perfil da categoria. O objetivo era conhecer melhor os professores. Considero essa iniciativa louvável, pois eles procuravam dados que permitissem compreender melhor a categoria que representavam.

Discuti-se na época que seria necessário de esse estudo incluisse, entre outros temas, a saúde mental do educador. A principal justificativa

para isso, era o fato de que à época existiam poucos estudos sobre o assunto. O estudo foi planejado para uma amostra de 10 mil sujeitos distribuídos em apenas alguns estados da Federação. Por solicitação da CNTE, a amostra foi ampliada para 52 mil sujeitos e para os 27 estados da Federação. O que demonstra o impacto dessa análise junto à categoria, foram os questionamentos que recebemos sobre o porquê de ter sido incluída na pesquisa esta cidade em vez da outra. Todos queriam ter sido contemplados. Sempre tinha alguém que queria saber porque a sua cidade não havia sido incluída no estudo. Posso dizer, sem falsa modéstia, que esse estudo foi, sem sombra de dúvida, o melhor sobre a subjetividade do educador que se tem notícia no mundo e foi publicado no livro *Educação, Carinho e Trabalho*, publicado pela Editora Vozes.

A CNTE solicitou outra pesquisa, conhecida como Retrato da Escola 2, realizada em 2001, investigamos em torno de 13 mil sujeitos e introduzimos os dados do Saeb. Tentamos, então, fazer a fusão direta entre os dados que estávamos coletando e os dados do Saeb. Infelizmente, na época, quando nos foram disponibilizados os microdados, não foi possível ter acesso ao código da escola e com isso não pudemos trabalhar com as mesmas escolas que o SAEB tinha amostrado. Foi uma pena, porque nós tivemos que fazer duas análises separadas.

A partir desse estudo, começamos a discutir a importância da saúde mental do professor e debatemos muito sobre a necessidade de incluir questões ligadas à subjetividade do educador nos instrumentos de avaliação da educação. De tanto insistir, acabamos convencendo o Inep da importância do tema e como consequência a escala da Burnout foi introduzida no ciclo do SAEB—2003 e isso vai ser repetido novamente no ciclo de 2005. Apesar de não termos ainda todos os dados em mãos, tenho a impressão de que não há, em nenhum lugar do mundo, uma avaliação de ensino básico que também avalie questões ligadas à subjetividade, como o que vem sendo feito no Brasil.

Em Mato Grosso do Sul, o Diagnóstico Integrado do Trabalho (DIT) foi aplicado a todos os professores, apesar de que alguns não puderam ser atingidos por problemas com relação ao processo utilizado. Além

desse instrumento, usamos simultaneamente o Burnout. No Acre, o Burnout foi aplicado de maneira censitária, e não usamos o DIT. Em seguida, fechamos um contrato de colaboração com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, onde também trabalhamos de forma censitária, integrando o DIT à escala de Burnout e todos os instrumentos do Saeb.

Esse trabalho continua, que outros estados estão discutindo a questão. É a primeira vez que isso vem a público, porque tínhamos impedimentos de análise, que não nos permitiam falar sobre isso. Quando esse livro vier a público, as informações já devem estar sendo analisadas. Os dados de Goiás e os de nível nacional estão em pleno processo de análise.

Todas essas investigações nos levam a algumas constatações. E é sobre elas que vou concentrar a minha apresentação.

Em primeiro lugar, é importante destacar que existe uma imensa quantidade de dados que não vêm sendo analisados. Por exemplo, o Inep repousa sobre um excelente banco de dados, envolvendo coisas extremamente importantes que aconteceram, no processo de avaliação, e que não sofreram nenhum processo de análise. Apresentei um artigo na 25ª reunião da Anped, em 2002, chamado *Avaliando o Avaliador*, em que procuramos esmiuçar esse processo.

A paixão do governo passado por rankings promoveu uma situação extremamente perversa. Você tinha uma série de dados que poderiam ser associados ao desempenho do aluno, e que poderiam explicar o desempenho do aluno. Não se analisavam esses dados e se colocava à disposição da mídia a posição relativa que um estado estava, com relação a esses dados.

Assim era possível concluir que um determinado estado apresentava uma performance muito ruim, mas não apontava o porquê disso, e nem como ele poderia agir para melhorar os seu desempenho. Dados clássicos como, por exemplo, aqueles que indicam que a família que lê mais influencia positivamente o desempenho do aluno não eram conhecidos

pelo diretor da escola. Se o fossem, o diretor poderia criar alguma maneira de ampliar a quantidade de leitura dos pais.

Um outro exemplo. Não era ranqueado a relação entre a participação dos pais, ou da comunidade escolar, com relação ao desempenho dos alunos. Esse seria um bom ranking, uma vez que sabemos que quanto maior essa participação, maior o desempenho dos alunos. A mensagem que esse ranking poderia passar para os gestores seria a de que se em determinado estado as pessoas participam menos da escola, devem ser realizadas campanhas ou outras ações com o objetivo de melhorar a participação dos pais na escola.

Não é à toa que ainda temos dificuldades em ter uma cultura de avaliação no Brasil. Se isso acontece na educação básica, pelo que eu ouvi aqui ontem, também ocorre com relação à educação superior, visto que o processo de avaliação até agora gerou o seu avesso. Ou seja, em vez de ser um processo capaz de permitir a evolução, acabou se tornando um processo simplesmente discriminatório, onde é indicado simplesmente quem está ruim.

O Enade ainda é novo demais para poder avaliar os seus efeitos. O Provão tinha associado a ele um questionário que produziu uma série de dados a respeito da estrutura da universidade. Eles não eram analisados, e assim sendo, não geravam políticas que pudessem melhorar o desempenho desta escola ou melhorar o desempenho da educação no Brasil.

Essa é uma questão que ainda me parece grave. Apesar disso, eu consigo enxergar um movimento de superação, pois existe mais gente interessada em trabalhar com esses dados, mais pesquisas sendo feitas a partir desses dados. Mas a grande maioria dos dados coletados está totalmente virgem. Na realidade, eles são simplesmente números, não são dados. O que nós precisamos fazer é transformar essa grande quantidade de números em dados.

Acredito que no momento em que você discute e mostra a importância que tem a análise dos números gerados pelas diversas avaliações, é que é

possível contribuir no sentido de estabelecer uma cultura de avaliação. Uma cultura de avaliação não se estabelece com belos discursos sobre a importância da avaliação. A cultura de avaliação se estabelecerá, quando houver uma análise sólida e coerente dos dados gerados pelas avaliações.

Existem algumas posturas de alguns pesquisadores que identificam que o ato de avaliar é um ato autoritário com relação ao objeto avaliado. Essas posturas são freqüentes em certa parcela do movimento sindical, por exemplo. Elas seriam rigorosamente desmontadas, quando uma boa análise, de qualquer processo de avaliação fosse feita, quando ficasse claramente demonstrada, pelo tipo de dado que vai se coletando, a possibilidade de melhorar a qualidade de ensino, seja ele superior ou básico.

Não tenho muito conhecimento sobre o Enade, mas com relação ao Provão, eu tenho várias críticas. Mas mesmo assim insisto: ele foi uma iniciativa de avaliação do ensino superior, que colheu dados, que podem ter trazido algumas respostas que ficaram perdidas. O único resultado foi um ranking que novamente não traz informações a respeito das condições reais de ensino, das condições reais de trabalho dos professores.

Com relação ao Saeb, ele precisa se tornar censitário. Ele não pode falar apenas sobre o estado e não falar nada sobre cada escola. A avaliação censitária é um passo extremamente importante.

A segunda questão é sobre o que é o trabalho do professor. Normalmente consideramos que esse trabalho está vinculado ao afeto. Inicialmente vamos trabalhar com uma definição singela de afeto.

Afeto, afetar, tocar, tudo isso está ligado a uma relação imediata. O trabalho do professor é um trabalho que se constrói na relação imediata com o outro. Todo trabalho é social, envolve relações sociais, mas alguns se desenvolvem diretamente na relação com o produto, com o outro. São trabalhos em que o outro é o produto. Isso é que é o diferente no trabalho

do professor, no trabalho do educador. Ele tem, no outro, imediatamente, o produto do seu trabalho.

A transformação que o fabricante de camisas faz, na nossa maneira de vestir, é uma transformação que é mediada. Mediada pelo produto, por salário, por várias relações. A transformação que o educador provoca no meio ambiente é uma transformação imediata. Ela não passa por mediações entre o executor e o cliente que vive o produto.

Não há, portanto, nenhuma possibilidade de avaliar o trabalho do docente sem envolver a questão da afetividade, sem envolver a questão da subjetividade, sem envolver a questão do sofrimento psicológico.

Qualquer processo de avaliação em que não se trabalhe a questão da relação entre o trabalhador e o seu trabalho, envolvendo questões como afetividade e subjetividade, ele é necessariamente um processo de avaliação que não é completo, podemos dizer que é um processo de avaliação “perneta”.

A pesquisa que resultou no livro *Educação, Carinho e Trabalho* tem uma importante função de denúncia. A CNTE queria alertar o conjunto da população sobre os riscos psicológicos do trabalho do professor.

Por meio desse estudo, e daqueles que desenvolvemos em seguida, descobrimos que as relações entre a saúde mental e o trabalho são muito mais importantes que a denúncia que se pretendia fazer. Percebemos que estávamos diante de um instrumento de gestão. De um instrumento de gestão extremamente sensível. Isso porque foi possível elaborar um diagnóstico da saúde mental no trabalho, algo que não é visível nos diagnósticos normais.

Chame uma consultoria qualquer para fazer um diagnóstico na sua empresa, na sua escola, na sua universidade, e essas nuances do sofrimento psicológico não estarão presentes. Esse mal-estar não será identificado e muito menos comentado nesse diagnóstico.

Por exemplo, não serão tratados temas ligados às dificuldades que existem no relacionamento entre colegas, entre chefias e trabalhadores,

entre professor e seus alunos. São temas que não são tratados, não aparecem, exceto sob uma vaga impressão, que é incapaz de gerar políticas de gestão.

No momento em que você enfrenta diretamente a questão da subjetividade e trabalha diretamente com a questão do prazer e do sofrimento no trabalho, é possível enxergar coisas que nenhuma outra forma permite ver.

Mas é possível se antecipar a problema, que é de relacionamento entre colegas, só detectado quando explode. Depois que isso acontece, muito pouco se pode fazer. Um diagnóstico da subjetividade no trabalho percebe antes essa questão, e pode intervir nela, antes que se torne drástica. Essa é razão importante pela qual é necessário fazer um diagnóstico da subjetividade, da saúde mental no trabalho.

Tudo rigorosamente que acontece na situação de trabalho afeta a relação subjetiva do trabalhador, e isso é verdade também na universidade. É possível perceber como estão todas essas relações quando se avalia o que está acontecendo com o trabalhador. Assim o diagnóstico integrado do trabalho está sendo usado atualmente como um instrumento de gestão. E é como instrumento de gestão que propomos que a subjetividade do trabalhador seja incluída no processo de avaliação do docente. No processo de avaliação do trabalho do docente universitário.

O trabalho do docente universitário é um trabalho muito particular. As aulas não são aulas como as outras, se diferenciam muito, do ponto de vista do tipo de relação que vai se estabelecer com os alunos. É uma relação extremamente problematizada. Quando um professor entra numa sala de aula, quando trabalha um ano com aquela garotada, os vínculos afetivos que se constroem, o jogo de sedução que se constrói, é de caráter totalmente diferente que a de outros educadores.

Não acredito que o Burnout seja o principal problema de sofrimento dos professores universitários. Estes não são cuidadores no mesmo sentido que é cuidador um professor do ensino fundamental.

Em outras palavras, a docência universitária tem problemas específicos, e são problemas que exigem uma metodologia específica de avaliação. Ou seja, nós precisamos construir um instrumento para avaliar a subjetividade do educador universitário. Esse instrumento vai ter algumas características que são comuns àquelas que são utilizados para avaliar as outras categorias docentes, mas deverá ter um instrumental próprio de avaliação do processo.

O avanço nas pesquisas referentes aos processos que envolvem os professores da educação básica nos permite afirmar alguns fatos a respeito do sofrimento desse tipo de professor. Na educação superior, ainda não atingimos o mesmo nível de conhecimento.

Parece que, com o Sinaes, teremos uma metodologia perene e passível de comparação de dados. E se essa metodologia de avaliação do ensino superior contar também com questões relativas ao prazer e ao sofrimento no trabalho, acredito que daremos um passo importante.

Existe algo que é comum entre o professor universitário e o professor do ensino básico. Os dois continuam sendo trabalhadores muito especiais. O trabalho de educar continua sendo um trabalho muito especial, um trabalho que aproxima os homens de Deus, um trabalho em que você é capaz de transformar o mundo à sua imagem e semelhança, como qualquer deus que a humanidade tenha inventado até agora.

E um trabalho assim é um trabalho que é portador de muito prazer. Primeiro porque sentem esse prazer quando educam e, segundo, porque conhecem muito professor que trabalha de graça, que mesmo depois de se aposentar, continua trabalhando. Alguém perguntou porque o professor se aposentava e continuava trabalhando. Acredito que é porque ele gosta muito do trabalho que faz e quer continuar fazendo.

Aos 70 anos, com a aposentadoria compulsória, o professor universitário, ligado a uma universidade federal, é obrigado a largar o trabalho. Aos 70 anos e um dia ele está lá, às 8h da manhã no laboratório ou está entrando em sala de aula. Tenho vários colegas que já foram expulsos da universidade pela da aposentadoria compulsória e, mesmo

assim, continuam trabalhando. É um trabalho que dá muito prazer, que transmite muito poder. E por isso, é um trabalho que traz em si sofrimento e dor. A doença mental é causada por atividades que provocam prazer. A sexualidade, por exemplo, oferece muito prazer, e por isso carrega consigo a loucura.

Não conhecemos a loucura do professor universitário. Nós temos certeza que ela existe. E não sabemos como se manifesta e o quanto da nossa categoria é atingida por ela. Enquanto não houver uma apropriação do processo de sofrimento no trabalho do professor universitário, não estaremos avaliando o processo educacional e não estaremos permitindo que as relações entre os docentes e os seus alunos possam evoluir.

José Dias Sobrinho: Houve recentemente, um simpósio igual a esse, sobre a democratização do acesso à universidade. Você me deu a impressão de ter deixado no ar um certo temor de que os novos estudantes, o perfil desses novos estudantes que vêm pelas cotas, pudessem ter alguns problemas no seu rendimento.

A conclusão deste simpósio, com apresentação de estudos da Unicamp, da federal do Rio Grande do Norte, da Uerj, da federal do Paraná, mostrou exatamente o contrário, de que esses alunos que entraram por algum tipo de política de acesso vêm apresentando resultados muito interessantes.

Professora Vera: Na verdade, é apenas uma intuição de que certamente meninos com menos repertório, se nós os tratarmos do jeito como os professores tratam os alunos em geral, haverá problemas. Talvez nessas experiências haja uma outra mentalidade. Digo isso porque escutei o Gaudêncio contando para a gente, em Florianópolis, de um trabalho que eles estão fazendo, na Uerj, com esses meninos das cotas, eles estão dando aulas extras, fazendo encontros extras para ajudá-los a redigir.

Então, eles não sabem, não conseguem escrever. Os nossos alunos também conseguem muito pouco, mas eles menos ainda. Então, há uma

equipe de professores, do nível de um Gaudêncio, e outros, que fazem um trabalho voluntário, em horário diferente, para superar essas lacunas. Certamente haverá lacunas. Agora, o que eu digo é que é absolutamente necessário que eles ingressem, até para mexer conosco e para fazer com que a gente coloque outras soluções. Certamente, vão ser muito interessantes essas pesquisas.

José Dias Sobrinho: Obrigado. Bom, nós teríamos, agora, são 11h. Teríamos um intervalo, não é? Está bom, 10 minutos.

Marilia Morosini: Vamos retomar algumas considerações que julgo fundamental na questão do fomento à pedagogia universitária no sistema nacional de educação superior brasileiro. Primeiro é importante deixar claro que vivemos, a partir de 1990, numa era da avaliação. Não é uma prioridade do sistema educacional brasileiro, mas é inerente ao processo de globalização e atinge praticamente todos os estados-nação. Muito já foi escrito sobre isso, inclusive pelas pessoas que aqui estão discutindo pedagogia universitária. Segundo essa avaliação, muitas vezes vem acompanhada de um sistema de recompensas/punição. Assim, se uma função docente não sofre uma avaliação e outras tendem a, após a sua realização remunerar o professor, a tendência é que o professor priorize aquela que é recompensada. Então, é óbvio que a pessoa trabalha muito pela sobrevivência. Naquilo que sou cobrada, tenho de produzir. Se na minha carreira, para a ascensão nessa, for valorizado pela instituição, o pedagógico, também vou valorizar o pedagógico.

Não é simplesmente uma questão de querer, gosto de ser professor, gosto disso, mas o gostar tem de vir valorizado. Então, a minha sugestão é que na avaliação da carreira docente este (o pedagógico) deva ser um dado a ser considerado.

Se participo de atividades de formação continuada, em nível de docência, aquilo conta na minha avaliação de carreira. Por toda uma

vivência que tenho, em universidade democrática e em comissões de carreira docente, acho que existem coisas que nós respondemos sob pressão. E não estou dizendo que não seja amor por docência. Todos os depoimentos mostram a questão do amor, do prazer, em conviveres com o aluno. Nós aprendemos, nós sugamos a sua juventude e nos mantemos atualizados, neste mundo com 70 anos, com 80 anos. Quem está em sala de aula, na medida em que convive com os alunos aprende a gíria, a música, as leituras, é visto como integrante deste mundo. Passa inclusive a adotar vestes ou acessórios usados pelos alunos.

A intensificação do trabalho docente, ela nos cobra muito. Você leva o trabalho para casa, para as férias. Mesmo que não haja computador em casa ou que com a banalização do computador entre a classe dos acadêmicos, você faz o trabalho em casa. As atividades docentes não terminam nas oito horas contratadas.

É nesse contexto que percebo que uma das contribuições que poderíamos propor é a da valorização das funções acadêmicas de ensino. Mas essa tem que ser em nível de estado e também em nível de instituição. Se a instituição valoriza, se aquilo, na minha carreira, vai me ajudar, é reconhecido, eu vou, realmente, também investir.

Nós falamos muito na cultura da pesquisa na universidade, mas porque não na cultura da docência, na cultura da pedagogia universitária integradora. Por quê? Porque ela integra ensino, pesquisa e extensão.

No momento que nós conseguirmos fomentar uma cultura de uma docência integradora, da pedagogia universitária como integradora das funções de ensino, pesquisa e extensão, teremos uma universidade viva, no sentido do “preservar o aluno, valorizar o aluno, produzir conhecimento”, e não a eterna cisão entre quem é pesquisador e quem é só docente de sala de aula.

Nesse contexto, eu entendo, numa perspectiva maior, o desenvolvimento dessa cultura da pedagogia universitária integradora. Integradora no sentido de indissociar as funções docentes.

Parabenizo o Inep e a todos nós que estamos aqui presentes. Eu estou encantada, porque a gente consegue ter um grupo, extremamente representativo da pedagogia universitária que acredita na sua importância para a formação da pessoa do universitário muito mais do que para a instrução de nosso graduando. Esse não é somente o meu pensamento, mas o de todos nós.

Ana Braga: Também acho que esse simpósio é de importância fundamental e o Inep acertou muito organizando-o. O simpósio é uma produção de conhecimentos extremamente importante.

Penso da mesma forma aos que me sucederam. Um médico, por exemplo, não pode atuar sem ser diplomado para tal, senão é considerado um charlatão. É charlatão, é preso. Agora, para a carreira de professor, isso não existe.

Acredito que essa valorização do professor tem de se dar pelo institucional, o Ministério da Educação. O ministério não reconhece, como pré-requisito para alguém ser professor universitário, que essa pessoa tenha uma formação inicial. Então, porque que as universidades vão pensar diferente? Por que o professor vai pensar diferente? Por que existe um forte preconceito em relação ao pejorativamente chamado “pedagogês”? Porque é uma concepção que permeia a universidade, ela está no nosso cotidiano. E essa luta inglória de um e outro para modificar essa visão é muito demorada.

Temos que pensar de forma mais orgânica, não só na batalha individual. Na UFRGS, por exemplo, são duas, três pessoas a lutar. Acredito que o Ministério da Educação deva ser o primeiro a valorizar a formação do professor. Aquele que vai para um mestrado, ou para um doutorado, que pretende ser professor, tem de ter, nesses cursos, uma formação pedagógica.

Se ele vai para uma empresa, provavelmente não deve precisar dessa formação, mas se vai para a universidade e se está fazendo mestrado e

doutorado pensando na carreira universitária, ele tem de saber que faz parte da carreira saber lidar com o trabalho de criação e de conhecimento com os alunos.

Parece uma coisa tão óbvia. Mas a nossa legislação é completamente omissa com relação a isso. Temos de começar por aí também. O Ministério da Educação, a pós-graduação e os programas das universidades, que recebem o professor ingressante. Deve ser uma cadeia e uma coisa contínua.

Um docente, na sua atividade de professor, entra na universidade tendo o seu conhecimento específico, especializado. No estágio probatório, dão um pequeno lustro pedagógico ao professor e, depois, nunca mais. Isso aí não serve para nada.

Acredito que deva haver um esforço institucional para modificar essa situação, deve haver vontade política. Com esse esforço e essa vontade, duvido que um médico, um engenheiro, que estão na universidade, como professores, não vão compreender e não vão mudar aquele discurso, que é um discurso de descaso, de brincadeira, de gozação: “Lá vem elas”.

José Dias Sobrinho: Então, você estaria propondo o encaminhamento, por parte do Inep, ao MEC, ou a quem couber, no MEC, alguma coisa relativa à exigência de que houvesse para a docência superior um tipo de formação prática, teórica? Enfim, um trabalho de capacitação, com perdão da palavra, capacitação e atualização dos professores?

Eu, talvez, possa acrescentar, como sugestão, a ser discutida também, a idéia de que isso pudesse ser valorizada já no Sinaes. E fosse, ainda, encaminhada essa proposta à Conaes e ao próprio Inep, de que aquelas instituições que têm experiências práticas nesse sentido de formação de professores tivessem o reconhecimento oficial de que isso é positivo, e servisse de estímulo.

Ana Braga: Na UFRGS existiu, em determinado período, um curso de licenciatura para professores e leigos, no litoral norte. Os professores de todas aquelas escolas do nosso litoral fizeram durante um bom tempo a sua formação no Celimar. Isso terminou, porque já capacitaram todos os professores. Como vocês vêem, não é tão complicado assim.

Vera Lúcia Bazzo: Uma autora Argentina, que li há pouco tempo, faz uma discussão sobre a importância do recrutamento dos professores. E, depois, a Maria Amélia recupera isso com a questão dos editais que têm força de lei. Se mexer nisso, vai ser uma diferença enorme, porque não dá para esperar eles entrarem e só depois tentar mostrar que são professores. Eles têm de saber que, quando vão fazer um concurso de ingresso na carreira de docente universitário, é também para ser professor.

A Lei nº 9.394, de 96, no art. 66, diz que “a preparação para o magistério superior se fará em nível de pós-graduação”. Já aponta que em nível de pós-graduação deverá existir uma formação para professores, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Enquanto isso, existe aquela disciplina que, na minha compreensão, não basta, embora ajude, chamada ou “didática de ensino superior” ou “metodologia de ensino superior”, mas se dá basicamente nos cursos lato sensu. Nos de mestrado e doutorado, que é o *stricto sensu*, quase não tem espaço.

Eu digo que seria desejável que a formação para docência, no ensino superior, fosse parte integrante dos processos de formação em nível de pós-graduação de todas as áreas, constituindo-se em programas incentivados. Coloco entre parênteses: poderíamos pensar em obrigatórios?

No meu texto chamo uma nota de rodapé que explica: existe uma disciplina chamada “formação didático-pedagógica em saúde”, que é ministrada regularmente nos programas de pós-graduação, níveis de mestrado e doutorado da Universidade Federal de São Paulo, Escola

Paulista de Medicina. É obrigatória e visa ao preparo para o exercício da função docente. Tem um trabalho importante sobre isso o Batista e a Silvia, é de 1998.

Acredito que essa formação deveria ter a mesma importância e gozar das mesmas prerrogativas asseguradas à preparação para a pesquisa. E essa profissionalização, assim, seria a dita formação inicial nesses cursos. Articulada, então, ao ensino de graduação e pós-graduação.

Talvez nascesse essa articulação tão propalada, necessária, desejada e nunca realizada, não é? Claro que tem toda uma discussão sobre que programas são esses. Porque também não é qualquer programa. Mas isso, realmente, é um segundo momento.

No último ponto do meu artigo, que chamo de “como queríamos demonstrar”, digo o seguinte: “A formação de professores para o nível superior teria, então, dois momentos distintos, porém articulados”. Uma formação inicial em curso de pós-graduação *stricto sensu*, conforme antes explicitado, que lhes daria condição de postular – eu vou longe, quando eu sonho eu vou longe – uma vaga na carreira. E, na continuidade, depois de ingressados, serviços institucionalizados que lhes forneceria o necessário suporte para o desenvolvimento continuado de sua profissionalidade docente. Programas ainda obrigatórios nos primeiros anos de serviço, como parte de seu estágio probatório. Mas depois, gradualmente, uma atividade autônoma, incorporado ao cotidiano, a partir da proposição de temas para investigação, ou como conseqüência de discussões em face dos resultados esperados pelos projetos pedagógicos de cada curso, ou mesmo de necessidades percebidas por meio de avaliação individual ou institucional. Tudo isso muito articulado às demais atividades da vida acadêmica.

José Dias Sobrinho: Obrigado. Vocês estão vendo a eficiência do Inep. No CD que vocês estão recebendo estão registradas todas as apresentações que ocorreram no simpósio. Parabéns ao Inep e a Palmira.

DEBATE UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL

DIA 1/12/2005

DEBATE TARDE

José Dias Sobrinho: Nessa última rodada de debates, a gente vai ouvir, debater, propor e fazer os encaminhamentos. Pediria que, na medida do possível, fossemos apresentados sugestões.

Léa Anastasiou: Bem, eu havia feito, aqui, algumas anotações muito em termos, até, de questões, porque, do ponto de vista dos trâmites administrativos, a minha experiência com órgãos centrais é muito pequena. A primeira questão que coloquei aqui é a seguinte: se haveria a possibilidade ou seria válido que elementos norteadores sobre concursos de ingresso e sistemas de avaliação sobre a docência pudessem ser mobilizados; com relação ao concurso, não interferir na portaria do concurso, mas elementos norteadores ou princípios para a docência pudessem ser estipulados a partir de órgãos e diretrizes centrais. Sendo isso viável, se poderia colocar alguns aspectos de valorização, não só da experiência docente, mas principalmente de atividades de aproximação com a tarefa docente. E de avaliação de ações administrativas para a continuidade da formação para a docência, desde ciclos de palestras, que embora não sendo suficientes, têm também mérito e é isso hoje que as instituições oferecem, até processos mais sistemáticos e científicos de formação inicial e continuada.

Por quê? Aquilo que a gente ouviu, sobre a questão da avaliação, que a Ana e Morosini falaram, incidindo como uma forma de impulsionar, para não dizer, pressionar o professor. acho que teria muito sentido principalmente na medida em que condições concretas de mudança, de aperfeiçoamento de fato estivessem sendo dadas pelo sistema.

Claro que se a gente coloca a avaliação na frente do projeto, a própria avaliação acelera o projeto. Mas, ao mesmo tempo, a avaliação deixa de

ter uma função diagnóstica e pode começar a ser utilizada em um caráter punitivo. Então, é só esse cuidado que eu pontuaria.

Outra coisa que eu proporia, para a gente estar discutindo, é a ampliação das atividades preparatórias à docência efetivadas no mestrado e doutorado. Hoje, pelos órgãos de financiamento, geralmente estão limitadas a 60h no mestrado e 60h no doutorado.

Acompanhei, entre 2001 e 2005, os trabalhos do PAE, que é o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da USP, com os programas de mestrado e doutorado. Participei de alguns eventos em São Paulo e Ribeirão Preto. Na USP de Ribeirão Preto, eles fazem um encontro anual para avaliar o processo de preparação para a docência que os diferentes programas de mestrado e doutorado da USP fazem. Cheguei a ir a um seminário que tinha 60 relatos. E a maioria deles fazia por bloco de palestras mesmo, não tendo ainda chegado a um trabalho seqüenciado.

Então, se esse horário que o CNPq e a Capes colocam para os bolsistas, em vez de apenas 60 horas para o mestrado e mais 60 horas para o doutorado, fosse discutido ou ampliado, ou estabelecidos parâmetros norteadores, talvez funcionasse, no sentido de levar os programas de pós-graduação a encarar a preparação para a docência com um outro olhar. Por isso proponho essa possibilidade, de ampliação desses horários e definição de princípios.

Outra coisa que eu já tinha anotado aqui e acho que é um pouco aquilo que a Ana sugeriu, é a idéia de um programa nacional, por meio do Inep ou MEC, mas aproveitando as categorias ou as dimensões que já estão presentes nos instrumentos, como aquelas José Dias citou ontem, de inclusão, diálogo e deliberação, talvez como categorias norteadoras, para um grande projeto, que poderia ser efetivado em diferentes níveis, ou em um projeto federal e outros mais regionais, conforme as necessidades.

Tenho observado que as instituições particulares estão, pelo menos no caso de Santa Catarina, em que eu tenho atuado mais de perto, com providências muito sérias de profissionalização, de forma muito sistemática, assumindo a profissionalização continuada e inicial. Como o professor não é efetivo, é contratado, quando ele não dá conta do seu desempenho didático, os alunos caem matando, e isso é um elemento que difere das redes públicas.

Acompanhei caso de uma instituição estadual, de certo estado que não vou citar, em que os alunos pediram várias vezes à Reitoria para retirar o professor, mas a Reitoria não tinha mecanismos de isso, retirar o professor efetivo. No final das contas, o professor não deixava as aulas, para que pudessem ser assumidas por outra pessoa e, então, depois de várias tentativas, os estudantes acabaram entrando na sala de aula e colocando as carteiras de costas para a lousa. Quando o professor entrou para dar aula, todos os alunos estavam sentados dando as costas para ele, como um manifesto, assim, irrestrito, de repúdio ao trabalho dele. Será preciso chegar a esse ponto para se profissionalizar os docentes universitários?

Quer dizer, nas públicas os alunos têm de achar caminhos para questionar a competência didática de um docente, enquanto nas particulares eles têm acesso à Reitoria e solicitam a retirada do professor, independentemente de ser o melhor ou o pior caminho.

Então, a gente teria de estar pensando mesmo nessa questão dos docentes das públicas, que, segundo os trabalhos que venho fazendo nos últimos anos, está menos avançado, do ponto de vista de oportunidades de profissionalização.

Outra colocação que eu faria, nesse programa nacional, é um esquema de seminários regionais e nacionais, para troca de experiências. Acho que o Rio Grande do Sul fez, no ano passado, uma experiência muito interessante, do Ries. E quando estive lá, soube que estava sendo esperado uma média de 80 trabalhos e tinha mais de 400, não é, Marília? O que mostra que, pelo menos na Região Sul, está havendo espaço e busca.

Mas como é que está isso, em âmbito nacional? Talvez seja preciso trabalhar regionalmente para fazer essas trocas e incentivar a ampliação do processo.

Gostaria de solicitar aqui estudos a respeito da docência, do ponto de vista da organização do trabalho docente acerca da aprendizagem do universitário, adolescente ou quase adulto; estudos que o grupo do Wanderley podia estar nacionalmente sistematizando, pois sobre aprendizagem do aluno universitário e estudos de andragogia há pouca sistematização em âmbito nacional e até internacional.

Estive procurando materiais de andragogia para trabalhar com os professores, até porque um dos determinantes do processo de profissionalização é a aprendizagem do adolescente e/ou adulto. E, quando você vai discutir a aprendizagem, você fica no eixo: ou trabalha com os estágios de desenvolvimento, ou trabalha com teorias de desenvolvimento. Esse é um campo a ser sistematizado e ampliado em nossas pesquisas acerca da docência na universidade. A Marta Kholm tem algumas pesquisas sobre teoria do desenvolvimento, mas mesmo nas últimas produções dela – tenho uma de dois meses atrás – fica claro que são estudos preliminares.

Então, acredito que isso seria um espaço de bolsas de pesquisa que devia estar sendo oferecido. Abrir mesmo, nas organizações de fomento, espaços para essas áreas, formação de professores em âmbito nacional e a parte da psicologia da aprendizagem do adulto, da psicologia do desenvolvimento do adulto e do adolescente universitário, e incluir como campo no formulário Lates. Porque nos faltam referenciais de consulta nesses aspectos para trabalhar, de forma sistemática, com os professores.

E outro aspecto fundamental, penso que é a própria revisão dos campos do formulário Lates, em que fosse colocado questões de docência. Porque nós não temos nada para situar no Lates, quantas áreas, disciplinas ou módulos, quantas turmas você regeu até hoje, quais seus anos de experiência docente, em que áreas você trabalhou. Uma valorização da experiência docente mesmo, com alguma coisa que desse destaque à

função docente. E até destacando para aspectos específicos dos currículos integrativos, pois temos uma legislação pontuando isso. Portanto, não seria esse um aspecto a constar, se o currículo em que atua é disciplinar, organizado em grade, ou é organizado em matriz? O pode levar alguns educadores que nunca pensaram nisso a começar a pensar: existe essa diferenciação, eu posso trabalhar de forma fragmentada ou de forma integrada.

E verificar e pontuar até se há integração da área que trabalha na graduação e no pós. E a partir daí, com a linha de pesquisa, o que também já nos ajudaria a articular as linhas de pesquisa com formação de graduação e programas de pós-graduação.

Com relação ao que José Dias disse, sobre premissas de inclusão, diálogo e deliberação, acredito que isso poderia ser associado em uma grande categoria de projetos, em diferentes níveis, desde projeto de nação e de universidade, até o projeto do professor como docente e o projeto do aluno universitário como aprendiz.

Sílvia Isaia: Tenho a impressão de que nós todos saímos ganhando no encerramento desse seminário. Realmente, precisamos de mais seminários como este, de formação de pesquisadores, que é um outro ponto importante. Parabéns ao Inep, porque, como docentes, precisamos de espaços de formação. Aqui também nós estamos como docentes e como pesquisadores da docência. E esses espaços de articulação, de discussão, de compartilhamento de idéias fazem falta.

Eu estava pensando na apresentação da Cássia, sobre o programa de formação docente ou de desenvolvimento profissional docente, e uma das coisas que achei interessante é a idéia do articulador pedagógico, como alguém que acompanha o professor iniciante na universidade, porque o que temos é isso: o professor entra e não conhece a cultura universitária que o rodeia. Ele não sabe, às vezes, nem onde é a biblioteca, o que ele tem que fazer.

O importante é também encaminhar e ajudar esse professor a fazer seus planos de ensino, como algo importante, ter alguém que ele possa discutir um pouco de bibliografia atualizada e assim por diante. Acho que isso é fundamental.

Outro aspecto sobre as condições dadas a esses formadores e que venho trabalhando bastante com essa idéia, e que o Zabalza já traz, que é a idéia do desenvolvimento profissional docente do formador. É preciso que haja uma equipe que se responsabilize pela formação, isto é, pelo desenvolvimento profissional docente, mas que essa equipe também seja docente. Porque senão os professores com ela envolvidos saem do circuito de sua própria formação. Se eles apenas se envolvem com a formação de outros professores, perdem a riqueza da prática docente, tornando-se alienados do processo. Passam, então, a ser apenas o formador do formador, o que perde o sentido.

Mas, fundamentalmente, o que venho pensando há mais tempo é que esse formador tem de ser das diversas áreas de conhecimento e atuação na da instituição a que ele pertence. Tem de ter gente da engenharia, da medicina, da agronomia, porque eles conhecem o campo específico.

Não pode ser apenas da área da educação. Não vejo somente a faculdade de educação ou o centro de educação, como em Santa Maria, sendo os únicos responsáveis. Precisa ter gente que tenha conhecimento pedagógico sim.

Eu fui em um Congresso de Educação Médica, em Santa Maria, e fiquei impressionada como eles estão avançados.

Na mesa de abertura, participei com dois outros professores da área médica. E eles eram importantíssimos na área, tanto o professor Nildo Batista quanto o professor Milton Arruda. Nós não tínhamos conversado absolutamente nada sobre o tema a ser debatido na mesa, nos conhecemos no momento das nossas apresentações e, quando terminou tínhamos falado mais ou menos a mesma linguagem. Eles eram da área da medicina, mas estavam preocupados com docência. O ponto de encontro foi a

preocupação com a docência, independentemente da área de conhecimento a que pertencíamos.

Tive de trabalhar depois, nesse congresso, em pequenos grupos, com a idéia de assessoramento pedagógico, em que o grupo, do qual participavam professores de todas as outras universidades gaúchas, também acredita que essas equipes têm de ser montadas com o pessoal da casa. Concordo com a colocação da Anastasiou a esse respeito. Os professores da área conhecem as necessidades concretas do curso em questão, tanto em termos de conhecimentos específicos quanto das competências a serem trabalhadas para a formação dos alunos. Alguém que seja da área da pedagogia como apoio para a descoberta coletiva de soluções, de modo geral, que possa auxiliar é necessário, mas somente pedagogos não resolve. Os destinos da formação dos professores e dos alunos de um determinado curso pertencem ao grupo, como um todo.

Voltando à idéia de que encontramos em todas as nossas pesquisas, de que a docência não é valorizada, hoje não há nenhum instrumento que pontue sua importância. E como já foi dito, o Inep poderia interceder junto ao MEC para que isso fosse considerado. Gostaria de pedir para o Josenilson, agora, como representante do CNPq, que a avaliação do currículo dos professores tivesse uma parte que valorizassem também as questões da docência.

Fiquei pensando o seguinte: nós pontuamos tanto no currículo Lates produção acadêmico-científica. Vamos começar, quem sabe, a pensar em uma produção pedagógica ou docente, que é outro tipo de produção, mas tão importante para o professor do ensino superior como a outra.

Outro detalhe, ainda, de encaminhamentos, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, é a docência orientada, nos programas de pós-graduação e, principalmente, daqueles alunos que são bolsistas. Mas muitas vezes essa docência orientada se perde, porque é feita, mas, depois, não é amarrada com discussões e reflexões por parte dos alunos e dos professores.

Venho, há mais tempo, sugerindo no nosso programa que se façam seminários, em que esses alunos relatem as questões de docência superior.

E que esses seminários deveriam ser assistidos por todos os outros alunos. Porque a maioria que vai para a academia acaba entrando em uma instituição de ensino superior.

Então, além de ter disciplinas voltadas para a formação docente, o estágio ou a docência orientada seria um bom caminho, mas tem de ser muito bem dirigido. Porque se ficar solto, para cada professor, aquele aluno conseguiu alguma coisa de válido, de experiência, mas ele não repassa, não discute, não questiona, não socializa para o grande grupo.

Ando preocupada é com os espaços de compartilhamento docente. Os docentes, quando se encontram, eles falam, não querem nem parar de falar, porque têm uma série de questões a colocar.

Em relação ao que foi falado por Codo, acho importante a visão do docente como pessoa e como subjetividade. Ele falou da síndrome de Bornout. Contudo, sabemos que os estudos realizados se restringem ao ensino médio. Mas poderíamos trabalhar, ter algum instrumento sobre mal-estar docente para aplicar no contexto da educação superior. Estou falando isso porque já tenho uma série de pesquisas sobre mal-estar docente na universidade.

Na Universidade Comunitária de Cruz Alta, tive uma aluna que investigou os professores, tanto do sexo masculino como do feminino, com respeito ao mal-estar docente. Nesse estudo, tivemos de validar um instrumento para a realidade do professor universitário. Porque esse é o nosso problema, os instrumentos são feitos para a educação básica e não o são para a educação superior. E esse instrumento, eu validei por meio do professor Saul Neves de Jesus, que é um pesquisador português. Ele foi orientado do professor José Manuel Esteve, que representa o paradigma do mal-estar docente. Então, já se tem um questionário, que precisa ser um pouco mais aprimorado, que serviu para mais de uma pesquisa na educação superior, além de outro estudo sobre *stress* ocupacional com professores de licenciatura, por mim orientado, em que há uma pesquisa validada para o ensino superior. Esses são elementos que dão para o professor falar um pouco mais dele, como pessoa, das questões de relações interpessoais.

O mal-estar docente, está instalado em todos nós, com maior ou menor intensidade. O mal-estar docente envolve o quê? Um aspecto negativo na personalidade como um todo, do professor e, possivelmente, por mudanças sociais muito aceleradas.

Quer dizer, não estamos conseguindo acompanhar o ritmo do tempo e muito mais o ritmo da nossa formação. Se formos pensar, nos formamos há 20, 30, 40 anos. E se formos olhar, estamos quase formando, da mesma maneira, para um mundo que já mudou drasticamente.

Tenho a impressão que há espaço para se começar uma grande pesquisa, levando em conta a subjetividade do professor e com o trabalho não só de ver o mal-estar docente, mas também, como é que nós podemos trabalhar com o bem-estar docente, isto é, que estratégias as instituições, agora sim, de ensino superior poderiam lançar mão, uma vez que tudo o que existe foi planejado para o ensino médio, nada para o ensino superior. Com base nos estudos aqui citados dos professores Saul Neves de Jesus e José Manuel Esteve, a PUCRS, sob a orientação do professor Mosquera, está investigando o mal-estar docente de professores universitários.

Parece-me que esses são aspectos que mereceriam ser considerados, e eu gostaria de citá-los como sugestão. Pensarmos nessa possibilidade de, aos poucos, se fazer uma pesquisa, em nível nacional, sobre o mal-estar docente, dos professores do ensino superior. E que estratégias nós poderíamos começar a pensar, em nível institucional, sobre bem-estar docente, que pode estar dentro de quê? De uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. Se o docente está mal, ele não se desenvolve nem como pessoa, nem como profissional.

O desenvolvimento profissional, pressupõe, evidentemente, um docente saudável e não em sofrimento.

Wanderley Codo: Não conheço, o assunto suficientemente para fazer propostas, mas trata-se de algumas preocupações. Algumas coisas que são muito comuns nesse processo e que a gente não precisa cometer os mesmos enganos.

Uma questão é a confusão entre a avaliação didático-pedagógica e a avaliação do sentimento do aluno com relação ao professor, ou à didática, ou à pedagogia. Quer dizer, você vê isso em avaliação, por exemplo, de palestras e conferências, em que você tende a ser simpático, agradável e, em alguns casos, a afrouxar os critérios, mas acaba sendo um instrumento importante de ser bem avaliado pelo aluno.

E se você começa a contar com o processo de avaliação e confunde a avaliação com a percepção do aluno, que é parte do processo educacional, você está provocando uma confusão perigosa em todos os níveis, ou seja, acaba transformando o teu processo educacional naquele em que simpatia e complacência ficam sendo os critérios fundamentais para se sair bem na vida. Um bom professor seria um professor que não enche o saco do aluno, e pronto.

Essa é uma questão importante. Nesse sentido, a educação docente, a docência superior, mais que a básica, é muito endogênica, do ponto de vista dos processos de avaliação. Você tem um programa que é elaborado, uma ementa que é elaborada por aquele professor, um programa que é elaborado por aquele professor, que é dado por aquele professor e que é avaliado segundo critérios que ele mesmo considera.

Ora, o próprio processo de avaliação, a que ocorre ordinariamente, no processo docente, em uma prova ou qualquer que seja o processo de avaliação, já é um instrumento importante de aferição de didática e de pedagogia.

Em outras palavras, a didática e a pedagogia tem razões que a própria razão desconhece, coisas que não necessariamente são aconselhadas em um bom manual de didática ou de pedagogia podem funcionar, serem absolutamente eficazes. Até mesmo os pesquisadores de educação podem ir atrás desses modelos e ver por que eles estão dando certo.

E o que ocorre é que a gente não consegue levar em conta o critério de desempenho efetivo do professor. Porque esse critério é rigorosamente endogênico. Se eu considero importante X, e a coincidência

de eu considerar importante exatamente o que eu ensinei melhor não é pouco provável.

É necessário ter algum nível de exterioridade nesse processo. Isso, eu sei que é um caso cultural fortíssimo, que precisa ser feito com muito cuidado, senão vai ter muito professor achando que você está retirando a liberdade de cátedra, a autonomia do professor, mas precisa pensar em algum nível de exteriorização, em alguma forma de ter um outro. O processo de avaliação é um processo de juízo do outro.

A gente conhece, por exemplo, procedimentos de auto-avaliação, no ensino superior, que não são auto-avaliação, são palpites que o sujeito dá a respeito de ter aprendido ou não. E, aí, ele diz que aprendeu, e o professor adota que ele aprendeu mesmo e considera que o curso está avaliado assim.

Com isso, a relação se torna muito complicada. É preciso, em uma palavra, dar alguma dimensão objetiva para esse processo, e aferir, efetivamente, qual é o resultado da ação didática e estar pronto para surpresas que ela possa ter.

A segunda é uma notícia mais que uma preocupação. Já me perguntaram algumas vezes se a gente tem dados sobre saúde mental e trabalho do professor universitário. Não temos esses dados, estamos interessados em fazer essa investigação agora e discutir com quem seja possível para fazer esse processo de avaliação

E a idéia, é claro, envolve a questão da realização da construção de um instrumento para esse fim, que vai ter de ser apropriado à questão do mal-estar docente, de ser apropriado à questão Bournau, embora não seja esse, teoricamente, um problema muito grande, do ponto de vista universitário. E que vai ter de ser exaustivo o suficiente, porque nós vamos estar lidando com um problema que é rigorosamente novo.

Uma das principais complicações para um estudo desse tipo é que a diversidade de ação do professor universitário é muito grande. Então, é um estudo que precisa contar com muita gente, não pode ser um estudo

com pouca gente. Em algumas áreas com 40, 50 pessoas, você consegue dizer alguma coisa. Dentro do professor universitário, com 40, 50 professores, você pode dizer sobre os professores daquele curso, daquele lugar e naquele momento. Então, tem que ser uma coisa muito mais ampla. Essa é uma das dificuldades.

Ana Braga: Vou pegar teu gancho, quando você fala da dimensão objetiva em relação à avaliação do docente pelo discente. Em primeiro lugar, a avaliação do docente pelo discente não pode ser um instrumento solto. Esse projeto de curso tem de ter todo um currículo estabelecido, e essa disciplina que ele leciona faz parte de um conjunto e tem a sua função nesse todo.

Portanto, a avaliação que se faz do professor, a qual o aluno responde, necessariamente tem de localizar como é que o professor está se desempenhando no curso, com relação ao currículo. Então, a disciplina tem uma função clara, no que diz respeito ao currículo.

O aluno tem, sim, condições de dizer se aquela disciplina, se aquele professor trabalhou com ele para que pudesse atingir o que foi estabelecido no projeto curricular. Isso aí é uma coisa objetiva.

A outra questão, para sair desse dilema que tu colocastes, de que o professor vai se tornar medíocre para ser bem avaliado, acho que não precisa disso. Ele, não necessariamente, vai ter algum retorno negativo da coordenação do curso, por meio de uma avaliação. Esta tem de ser analisada a partir de uma série histórica.

O resultado da opinião dos alunos é um levantamento, é uma opinião que eles emitem a respeito do professor. Se esse resultado se repete sistematicamente, ao longo dos semestres, pelas diferentes turmas, alguma coisa está errada. Da mesma forma acontece com o elogio. Se o elogio se repete, confirma o que a outra turma disse.

O processo não pode ser tão solto e tão descolada assim, como se a avaliação do docente pelo discente fosse uma coisa completamente

absurda. Ela é extremamente pertinente. E, além do que, tem um plano de ensino e, por intermédio do plano de ensino, no primeiro dia de aula, o professor precisa conversar com os seus alunos para estabelecer as regras.

O aluno não precisa se sentir perseguido, não precisa. Porque ele sabe muito bem que, se trabalhar tudo o que está proposto e combinado, estará seguramente, aprovado. Porque as coisas são claras, se não é uma surpresa a cada dia, acho que é muito difícil que o aluno tenha esse tipo de comportamento de revanche.

Graziela Pachane: O que eu vou comentar mais, a partir do que todo mundo está falando, é uma dificuldade que a gente está vivenciando, até mesmo, na minha instituição. Estamos pensando, agora, nos encaminhamentos, não é? E tornar esse processo de avaliação mais objetivo. Tenho sentido dificuldade é na hora de estabelecer os critérios e os indicadores de avaliação na instituição, como também o nosso grupo, que está trabalhando, tanto o pessoal da avaliação como o pessoal do Napad.

Queremos avaliar a docência, mas quais os critérios, como é que a gente vai fazer para analisar quem é o bom professor? Partir da opinião do aluno, da percepção do aluno, da análise do plano? A gente fez um trabalho com a educação física lá e o plano de ensino foi avaliado. Agora, a gente está indo para um momento de avaliação dos diários de classe dos professores, a avaliação das avaliações realizadas, os documentos, resultados, mapa de notas. Ou seja, fomos entrelaçando todos esses dados para chegar a uma avaliação da docência no curso de educação física, que foi bem específico.

Estamos chegando à conclusão que é necessário assistir às aulas, também. Então, a gente está partindo agora, que é um caso muito específico, um grupo muito restrito, para esse momento. Como seria possível? É até uma questão que eu lanço. Como a gente poderia contribuir

para esse levantamento dos critérios e dos indicadores para a avaliação da docência?

Cássia Ferri: Na verdade, eu queria contribuir com essa discussão, mas desde que a Benigna falou do perfil discente, tem uma coisa que não me sai da cabeça, que é a questão do uso dos resultados.

Às vezes, acho que dificultamos o processo de avaliação, seja ele qual for, da aprendizagem, avaliação institucional ou qualquer outra ação que se realiza na universidade, porque, efetivamente, não se discute com os protagonistas o uso que se faz desses resultados.

Uma coisa que temos aprendido na universidade é sempre retomar esse processo. Em qualquer ação, retomamos os fóruns com os professores e com os alunos dizendo: “Bom, a partir desse movimento, a partir dessa avaliação, desses resultados, o que foi feito? Foi feito isso, aquilo, teve essa ou aquela consequência?”

E percebemos que, tanto os professores quanto os alunos, vão dando maior credibilidade para aquela situação e para aquela sistemática.

Vou exemplificar aqui com o processo de auto-avaliação. O nosso instrumento de avaliação institucional tem tanto a auto-avaliação docente quanto a auto-avaliação discente. E o fórum que discute os resultados da auto-avaliação é o espaço em que, realmente, temos a auto-avaliação, à medida que se faz a discussão dos resultados.

A mesma questão me ocorria quando a Benigna falava do perfil. A Univali coleta dados para o perfil discente todos os semestres dos ingressantes, e a cada três anos de todos os alunos. E quando é que se percebe que isso faz alguma diferença? Quando se discute com professores e alunos os resultados e eles começam a afirmar: “Não, isso não é verdade, ou isso não é assim, ou aquilo não se faz desse jeito, ou aqui tem coisas que podem ser ponderadas”. Enfim, acho que o uso dos resultados e as discussões sobre eles são questões que precisamos estar resgatando e retomando com mais ênfase nas nossas ações.

E a outra coisa que eu queria aproveitar para dizer é que concordo com a Marília, quando ela falava sobre a questão da valorização do pedagógico, na instituição. Na Univali, por força do trabalho do programa de formação continuada e outras ações na área pedagógica, estamos incluindo na pontuação do Sistema de Avaliação da Produção Institucional (Sapi) um módulo do ensino para valorizar a produção didática. Esse sistema pontuava a pesquisa e agora passará a pontuar o ensino e a extensão. A pontuação é base para a distribuição de bolsas de pesquisa e de extensão, processos seletivos internos, entre outras coisas.

Nossa editora também criou uma série, denominada “série didática”, para publicar materiais didáticos que os professores preparavam e utilizavam em suas aulas.

Seria muito interessante se fizesse parte dos instrumentos de avaliação, até mesmo da avaliação externa do Sinaes e das comissões. Acho que a iniciativa institucional é importante, mas ela só se concretiza, efetivamente, a partir da avaliação externa. Então, se as comissões que avaliam os nossos cursos também levassem em conta essa produção, certamente teríamos outras possibilidades.

Marília Morosini: As sugestões propostas não são excludentes, isto é, não se anulam. Gostei muito de sua postura em relação a o institucional interno e à avaliação externa. A instituição tende a reforçar os critérios avaliativos externos.

O governo determina como a política educacional e a instituição pontua internamente para a carreira do professor. Assim, unimos todos os níveis de políticas e gestão: o nacional e o institucional e o institucional interno com o externo, ou seja a avaliação decorrente dos comitês externos. Logo, pode ser perfeitamente articulada essa proposta.

José Dias Sobrinho: Bom, Marília, você tinha apresentado uma questão sobre o cadastro. Entendo que o Inep, obviamente, está fazendo um

trabalho muito interessante com levantamento de dados cadastrais e com compilação do exposto neste seminário. Mas, certamente, o Inep gostaria muito de receber sugestões de como poderia melhorar, ampliar-se, consolidar-se melhor.

Marilia Morosini: Buscando aproveitar esta reunião que tem como foco a docência universitária e objetivando sair um pouco da discussão mais teórica e voltando nossos olhares para uma integração entre governo e pesquisadores, vou tentar resumir uma sugestão para tal. Um dos objetivos dessas mesas- redondas, que vêm sendo proporcionadas pelo Inep, é fazer com que esse instituto fomente o seu papel de coletor de dados educacionais brasileiros e que sobre os mesmos possam ser realizados estudos analíticos, ou seja, pensar a educação brasileira. Neste contexto, no início deste seminário o professor Jaime Giolo detalhou os dados coletados recentemente pelo cadastro docente, que é semestral e pode se constituir numa fonte para nós pesquisadores e especialistas na área de docência universitária. O cadastro trabalha com o censo dos professores brasileiros. Isso mesmo: o censo – todos os professores que ministram disciplinas e/ou estão ligados a uma IES no Brasil. É uma desafiante oportunidade se considerarmos o desconhecimento sobre a matéria numa realidade – sistema de educação superior, extremamente mutável e em explosão numérica e diversificada. Assim, seria muito proveitoso para nós investigadores e para o Inep e, obviamente, para a nação brasileira se pudessemos incluir algumas perguntas sobre o pedagógico no próximo cadastro.

Retomando: nós estamos, aqui, com especialistas do mais alto nível, todos. A minha sugestão é no sentido de examinarmos o cadastro docente já existente e verificar se teríamos alguma sugestão para colocar na próxima coleta do cadastro? Como sugestão poderíamos começar pelo começo, ou seja, vamos examinar o sumário do cadastro para termos uma idéia dos dados que coleta? Por favor abram na página do sumário. Ele coleta dados sobre as IES (tamanho, organização acadêmica, dependência administrativa) sobre docentes e as funções desempenhadas, sobre a

titulação e titulação docente nos estados da Região Norte, Nordeste, Sudeste, Sul, no Distrito Federal; taxa de escolarização, relação doutor-matrícula, mestre-matrícula, docentes por nacionalidade e regime de trabalho e muitos outros dados.

O cadastro possibilita a identificação de um perfil docente. Esta seria uma excelente oportunidade para sugerirmos um aprimoramento neste instrumento tão valioso para a elaboração de políticas públicas e de perguntas sobre sua capacitação pedagógica e outras mais? É essa a abertura que o Inep está fazendo. Este é o momento de colocarmos nossos objetivos.

Wanderley Codo: Tenho uma dúvida. para poder fazer sugestão no cadastro –isso é preenchido diretamente pelo professor ou é preenchido pela instituição?

Marilia Morosini: Pelo professor.

Wanderley Codo: É o professor. Você manda para a instituição e a instituição manda para o professor, o professor responde e devolve. É isso?

José Dias Sobrinho: Mas a instituição é responsável pela consolidação.

Wanderley Codo: Ah, é a instituição que consolida.

José Dias Sobrinho: O professor Giolo deve estar chegando. Seria interessante que a gente aguardasse o Giolo.

Marilia Morosini: Acho que a primeira questão que nós precisaríamos conhecer seriam algumas informações sobre o cadastro docente e até

mesmo sobre as suas técnicas. Giolo, quando antes tu expuseste, por sinal muito bem, aqueles dados, falaste que eles eram semestrais. Assim, poderia nos esclarecer sobre questões desse tipo: quem preenche? há obrigatoriedade de preenchimento?

Jaime Giolo: Os instrumentos de coleta de informação são do Estado brasileiro e que chegam até as instituições com caráter de obrigatoriedade, ou seja, as instituições tem de preencher, sob pena de sofrerem determinadas sanções. Por exemplo, à impedem de aderir ao ProUni, ao Fies, ou até há casos em que elas ficam impedidas de pedir autorização de cursos, suspensão de aberturas e assim por diante.

Cada instrumento desse é feito por um ato legal e ele estabelece determinadas punições para o não-cumprimento. E instituições têm obrigação de preencher esse instrumento. Atualmente, as instituições têm, todas elas, dois servidores, chamados pesquisadores institucionais, que, na maioria dos casos, são do quadro de técnicos da instituição, com os quais nós dialogamos. São eles os responsáveis pelo preenchimento do cadastro das instituições, dos cursos, do cadastro do censo, do cadastro docente. Com a criação do cadastro do *latu sensu*, houve a necessidade de criar outro pesquisador institucional. Portanto, temos nas instituições, pessoas que são responsáveis para fazer esse trabalho de preenchimento dos dados, mas o responsável maior é o reitor da instituição, é claro.

Wanderley Codo: Toda instituição, necessariamente, tem pesquisador institucional? Ela é obrigada a ter?

Jaime Giolo: Tem. A instituição recebe uma senha encaminhada ao reitor e ao pesquisador institucional e é com ela que a instituição tem acesso aos instrumentos eletrônicos que durante um determinado período estão disponibilizados para preenchimento. Findo esse período, esses instrumentos não mais permitem que sejam inseridos novos dados.

Wanderley Codo: Mas não é um pesquisador, não é o professor, então, que preenche, é o pesquisador institucional?

Jaime Giolo: Não, é o pesquisador institucional que preenche. Como disse, essa figura é aquele que é indicado pela instituição e que naturalmente tem facilidade de acesso aos dados necessários para preencher o instrumento. Por exemplo, no caso do censo, as grandes instituições já possuem um sistema pronto para capturar os dados necessários para preencher o instrumento. A partir de uma pequena adaptação, ele migra essas informações diretamente para o nosso sistema. Junto com o instrumento, com o questionário eletrônico, preparamos um pequeno programa que fornece as instruções para os técnicos de informática da instituição. A partir daí, eles geram arquivos que são lidos pelo nosso sistema. Assim, não existe necessidade de ter uma pessoa para ficar digitando todas as informações. No caso das instituições menores, com menos recursos, os dados normalmente são inseridos manualmente no instrumento.

Um dado interessante é que os nossos instrumentos estão servindo inclusive para as instituições aperfeiçoarem a própria coleta interna de informações. O ideal seria que conseguíssemos um dia ter um sistema que funcionasse para todas as instituições e a coleta dada poderia ser feita a qualquer instante, qualquer momento. As federais estão tentando fazer isso. Nesse momento, no Rio de Janeiro, elas estão reunidas com nossos técnicos tentando montar um sistema que sirva para administração das instituições e, ao mesmo tempo, possa gerar todos os dados que precisamos no Inep. Se isso for alcançado, quando houver necessidade de coletar determinados dados, simplesmente acessamos diretamente. Com relação às instituições privadas, é um pouco mais difícil, porque os modelos institucionais são muito variados, mas talvez no futuro ainda possamos chegar ao patamar em que se encontram as federais.

Marília Morosini: Uma outra informação: os dados que o Inep possui armazenados, atualmente, sobre o cadastro docente estão todos analisados

neste livro distribuído – resumo técnico, ou o Inep tem uma base de dados sobre o docente muito maior e ainda não analisada?

Jaime Giolo: O Inep tem muito mais dados. É possível fazer outros tantos cruzamentos. O banco de dados em que estão essas informações tem possibilidades quase infinitas.

Marilia Morosini: Sim, porque, nessa publicação, estão analisados: regime de trabalho, nacionalidade, titulação e a questão geográfica. E muitos outros poderiam compor a análise docente.

Jaime Giolo: O resumo técnico com os dados do censo faz exatamente isso a que você se refere, trabalhando aqueles dados que, a princípio, são de interesse geral.

Mas há muito mais possibilidades. Se houver um grupo de pesquisa, que esteja interessado em variações, em outro formato de tabelas, outros cruzamentos que não aqueles que estão no resumo técnico, nós temos uma equipe de estatística no Inep, que pode atender à solicitação. Se isso não for possível, é porque temos tarefas do dia a dia que não podem ser interrompidas.

Wanderley Codo: Os microdados vocês também disponibilizam? Um CD com os microdados, quer dizer, com a base original do cadastro?

Jaime Giolo: Nós ainda não fizemos isso. Mas eu tenho essa idéia, o Dilvo também está interessado nisso, de chamarmos os grupos de pesquisa de educação superior do Brasil e estabelecermos um convênio com eles.

Wanderley Codo: Posso dar uma sugestão? Algumas bases importantes estão sendo fornecidas em microdados e basta, para isso, que essa edição peça Dados, por exemplo, do censo escolar, os microdados são fornecidos.

Seria muito importante que também o cadastro funcionasse dessa maneira, a menos que haja alguma informação sigilosa ali e essa informação sigilosa então poderia ser retirada. E não para grupos determinados, porque isso é um tipo de investigação que pode interessar para muitas áreas de maneira diferente – gente de administração, história, psicologia social.

Jaime Giolo: Para podermos distribuir os dados para o público em geral, nós temos de tirar uma série de informações dali que permitiriam identificar as instituições, e isso pode criar algumas complicações, principalmente com relação a algumas instituições privadas. Geralmente, nós fornecemos dados agregados por município, em que não exista apenas uma instituição. Se for esse o caso, a agregação é feita por região, por estado e assim por diante, porque as instituições são muito ciosas de um *marketing* favorável e muito contrárias à possibilidade de *anti-marketing*. Podem até haver demandas judiciais sobre isso.

Ceder os microdados de forma irrestrita pode ser feita para grupos institucionais que tenham um interesse claramente acadêmico e mediante a uma assinatura de um termo de compromisso. Assim, é possível entregar os microdados sem nenhuma restrição. Existe um trabalho com um grupo de pesquisadores de Santa Catarina que está montando um sistema que permita a qualquer um usuário, entrar no sistema e fazer uma série de pesquisas, manipulando nossos bancos de dados, mas apenas para algumas variáveis preestabelecidas. Por exemplo, ele tem mil possibilidades, não tem mil e uma, mil e duas, mil e três. Isso é parecido com o que o IBGE. Você entra lá, organiza as variáveis como você quer e obtém uma tabela. Mas ela é limitada, pode fazer certas coisas e outras não. Acredito que, daqui a seis meses, isso estará no ar e as pessoas poderão entrar e fazer cruzamentos de dados os mais diversos. Gostaria que as instituições, sobretudo, os grupos institucionais organizados que pesquisam sobre a educação superior, pudessem utilizar todo o potencial que há em nossos bancos. Nesse caso, teremos de fazer um trabalho um pouco mais demorado, minucioso. Precisamos chamar os coordenares, primeiro identificar com o CNPq, ou com os programas de pós-graduação do

Brasil, quais são os grupos que existem, chamar os coordenadores desses grupos e organizarmos um seminário desse tipo que estamos realizando, no qual possa ser discutido que tipo de política teremos sobre esse assunto.

Ana Lúcia Amaral: Tenho uma dúvida. Quando estava dando uma explicação, você disse que é uma pessoa da instituição e não um pesquisador que responde. Com relação ao sistema de coleta desses dados, ele é um programa que permite a inserção individual e esse pesquisador envia tudo para cá? Ou o pesquisador distribui os questionários, depois a instituição é que faz essa síntese e insere os dados para vocês? É algo automático – o programa permite essa coleta, à medida que os professores vão respondendo, eles vão sendo computados por esse grande programa? Como é que os professores respondem e como os dados das respostas deles são inseridos no sistema: diretamente por ele?

Jaime Giolo: É um sistema *on-line*. Com a senha, o sistema abre-se e ele vai lançando as informações, professor por professor, CPF, nacionalidade e assim vai.

José Dias Sobrinho: Vamos tomar o exemplo da UFRGS?

Ana Lúcia Amaral: Isso. Na UFRGS, por exemplo, o pesquisador institucional é um técnico de nível superior que trabalha na pró-reitoria de planejamento, que é responsável por entrar em contato com a pró-reitoria de recursos humanos, por entrar em contato com o CPD, enfim, para disponibilizar todas as informações da instituição, as alterações, porque isso aí vem sendo agregado. Então, isso aí não é uma grande pesquisa na instituição que acontece de vez em quando, não. Tem um centro de processamento de dados que reúne todas as informações, em que o pesquisador institucional acessa as informações e as repassa ao Inep.

Jaime Giolo: E tem mais, os nossos questionários eletrônicos não solicitam as informações que temos. Quando a instituição acessa a página eletrônica e entra com sua senha, ela visualizará as informações que já estão nos nossos bancos de dados. Se elas estão corretas, tudo bem. Se não estão corretas o pesquisador institucional as corrige.

Por exemplo, quando a instituição vai responder o censo, aparece o nome da instituição, o registro de todos, o nome dos cursos. Se o curso que foi informado aparece como estando ativo, apesar dele já estar extinto, ela entra no cadastro das instituições e coloca a informação que aquele curso está extinto. Automaticamente, o censo capta essa informação e corrige a informação anterior, indicando que aquele curso está extinto. E por ali vai.

Ana Lúcia Amaral: Mas há essa possibilidade? Se você quer, por exemplo, modificar o cadastro, entrar com novas variáveis que não estão por lá, de quem é a responsabilidade para promover essa enquete, vamos dizer?

Jaime Giolo: Em primeiro lugar, a coleta de dados tem de ser precisa. Aquilo que é perguntado, tem de ser perfeitamente compreendido por quem vai responder. É necessário precisão na coleta da informação.

A cada edição, nós fazemos mudanças nos instrumentos. Nessa época do ano, o pesquisador institucional está começando a preencher a segunda edição do cadastro de docentes. E ele tem muitas mudanças com relação ao anterior.

Então, o pesquisador abre o sistema e aparecem todas as informações que ele já forneceu anteriormente, na edição anterior. Ele agora vai só completar aquelas informações que ele ainda não forneceu. E se precisa atualizar as informações anteriores, ele o faz. Se aquele professor estava na instituição no semestre passado e não está mais, ele retira aquele professor do cadastro.

Os nossos sistemas têm objetivos muito variados. Geralmente, ele sai por uma necessidade que o Ministério tem. Mas ele não se atém apenas a isso. Nós operamos ouvindo as associações, os grupos.

Vou dar um exemplo: assim que eu cheguei aqui, em fevereiro, logo em seguida, tivemos uma demanda do pessoal das bibliotecas. Eles argumentavam que as informações que estavam sendo prestadas, a coleta que estava sendo feita pelo censo a respeito das bibliotecas, criava dificuldade para as pessoas das bibliotecas montarem as informações uma vez que havia uma certa confusão conceitual nas informações solicitadas. Nós montamos um grupo, convidamos a associação dos bibliotecários e nos reunimos na USP e discutimos o quadro que se referia às informações das bibliotecas. E foi muito importante isso, porque de fato os conceitos estavam confusos. Havia instituições que respondiam que tomo era uma coisa, volume outra, exemplar outra, e assim por diante.

Esse exemplo demonstra que temos de ter uma precisão conceitual muito clara, objetiva e válida para todo mundo.

Wanderley Codo: Apenas... são questões rápidas: como ter acesso ao instrumento? É a primeira questão, inclusive para poder dar palpite. E, segundo, se provoca muito transtorno alguma forma de consulta direta ao professor e ao funcionário da instituição. Quer dizer, uma informação que só ele possa. Para que time torce, por exemplo. Eu tenho perguntar direto para ele. Dá para fazer?

Jaime Giolo: Nós estamos trabalhando com a idéia de fazer um censo do estudante e ele seria individualizado. O problema é viabilizar isso. Porque, vejam bem, vamos montar um instrumento cuja responsabilidade de preenchimento é da instituição. Temos um número elevado de instituições, com tantos reitores e que possuem cada uma seus pesquisadores institucionais. É dessa forma que o sistema está estruturado.

Desenvolver um sistema no qual você responsabiliza o indivíduo para prestar a informação cria outros problemas. Se ele se esquece, se ele não quiser prestar a informação – e assim por diante – você não tem nem como ter uma amostra estatística. Ela não é representativa. Ter somente os dados daqueles que querem responder, não tem dá uma amostra que permite concluir coisas. Esse é um dos questionamentos que fazem acerca do Enade. Se nem todo mundo precisa fazer nada, porque que não fazer uma amostra que não seja espontânea? Bem, se só o aluno que quer fazer o Enade, comparecer no dia da prova, a amostra está completamente comprometida. Sem falar que vai haver instituição que vai treinar alguns para fazer aquilo ali. Então não dá. Fica muito difícil de viabilizar uma questão dessas.

Marília Morosini: Podemos retornar um pouquinho ao foco da discussão? A sugestão seria nós darmos uma olhada no cadastro e, a partir desse diagnóstico, fazermos algumas sugestões para que este cadastro possa se tornar um instrumento aprimorado e possibilitar uma análise do docente do ensino superior brasileiro.

Jaime Giolo: O instrumento pode ser acessado a partir da instituição. Mas para acessá-lo é necessário a senha que o pesquisador institucional possui. Então, a partir do contato com o pesquisador institucional na instituição você pode obter acesso ao sistema.

Léa Anastasiou: A questão é a seguinte: quando o professor José Dias sugeriu que este grupo desse uma olhada no cadastro e pensasse, em termos desse grupo, que tem como foco a docência e o papel docente – não é o papel da pesquisa, nem o papel da instituição – o papel docente, que elementos esse cadastro nos dá para ajudar num processo de preparação inicial e continuada da docência, verificamos que ele é

insuficiente. Quer dizer, ele não tem esse objetivo, por isso que ele não nos fornece esse dado.

A pergunta foi a seguinte: todo o sistema de avaliação, todo o sistema de registro de número, tem a função de acompanhamento e controle. Para se fazer um projeto nacional de formação continuada ou inicial do professor universitário, para fortalecer o quesito docência, precisaríamos de alguns dados que nos dissessem, em âmbito nacional, como anda a docência, que problemas de ensino e aprendizagem enfrentamos hoje.

O que a gente precisaria? Todos nós ingressamos na universidade por um concurso para docência. O pressuposto é de que somos docentes. Eu digo que é pressuposto, porque não é fato. Não é verdade? Há grupos de pesquisadores dando aulas sem serem ou se sentirem ou mesmo se chamarem docentes. Não se criou esta identidade com alguns colegas.

Assim, a questão é como se dá a forma de ingresso. Mas mesmo quem não entrou por concurso, de uma maneira geral, a contratação está direcionada à sala de aula, a exercer, entre aspas, a docência.

Bem, e o que mais a gente precisaria? Nós temos um fundamento legal que diz assim: para ser professor não precisa de uma formação específica. Mas, sendo ela realizada, será feita nos programas de mestrado e doutorado, preferencialmente. Porém nós nem sabemos quem fez e quem não fez. Se fez, ele pode ter feito 30 horas de formação, 60 horas de formação, 120 horas, se ele for bolsista no CNPq/Capes, nos programas oficiais, e tiver feito mestrado e doutorado, senão, são 60 horas só. Às vezes, em nenhum momento do mestrado ou doutorado estes saberes foram sistematizados.

E se essa formação inicial foi continuada na instituição, se foi continuada como oficina, como palestra, como grupo de estudo, como estudo pessoal, como um processo contínuo, num processo contínuo de 2 horas, de 200 horas, que variação: não temos oficialmente nada disto.

A pergunta então é: esses dados, eles poderiam ser associados a uma coleta desse tipo? Como pesquisadores que estamos trabalhando com a

formação continuada, teríamos um diagnóstico das necessidades que possibilitariam um desenho nacional para um projeto, também, de âmbito nacional, em que os dados nos dessem a possibilidade de uma análise para dizer: olha, na região “X” ninguém tem formação para a docência; na região “Z”, 50% dos professores têm 30 horas de formação para ser professor universitário e três mil horas para ser pesquisador. E, nesses dados, haveria elementos para criar um programa. Agora, eu acho que essas são respostas a serem levantadas individualmente, cada professor deveria participar, contribuir, informar.

José Dias Sobrinho: Giolo, você vê alguma chance de a gente criar um instrumento semelhante àquele questionário que é aplicado ao estudante aplicá-lo para o professor?

Por exemplo, além dessas questões que a Lea coloca, que dizem respeito à formação do professor, como ele entrou no magistério superior e qual foi a formação, se houve alguma formação específica ou não e se a instituição se preocupa em ter núcleos de capacitação de docente, ou algo assim. Perguntar até coisas do tipo assim: quantos livros o professor está lendo? Vai ao cinema? Tem computador? Sei lá, aquelas questões gerais, semelhantes, eu estou chutando apenas alguns elementos. Existiria alguma chance de se pensar algo assim? Que poderia ser anexada não ao Enade, porque o professor não faz o Enade, mas talvez a outro instrumento de avaliação. Ou até mesmo fora do Sinaes. Não, poderia ser anexado à avaliação interna. Isso é uma sugestão, mas a Conaes tem de ver também isso aí. Ou pode ser algo independente, que o próprio Inep crie um instrumento para a coleta de informações.

Jaime Giolo: Sim. Eu acho que seria muito interessante fazer isso. Acho que é possível. Com base nas informações que temos no cadastro, poderia ser por amostragem ou universal. Eu estou aqui imaginando. Vou consultar a nossa área jurídica para verificar a possibilidade de anexar isso ao cadastro de docente, porque não seria necessário nenhuma portaria.

E a instituição seria responsabilizada para aplicar o instrumento. E poderia ter uma periodicidade bianual.

José Dias Sobrinho: Giolo, agora este só pode ser feito se houver a possibilidade de análise depois, de estudos. Porque colher dados para amontoar é a mesma coisa que empilhar tijolos e, depois, não fazer a casa.

Jaime Giolo: Sim. Por isso que estamos procurando reunir os grupos de pesquisa do Brasil. Porque há uma idéia de criar um grupo para analisar esse conjunto enorme de dados que temos. Mas acho que um grupo de análise ligado ao Inep vai fazer uma determinada análise, sendo que existem infinitas possibilidades de outras análises.

Defendo a idéia de que os grupos consolidados, que estão trabalhando com educação superior, têm de ser articulados pelo Inep e receber os dados que existem nos nossos bancos e talvez até incentivos para esse trabalho. Talvez o próprio Inep tenha condições de fazer isso. Fazer um edital para determinados estudos, por exemplo, e publicar os resultados.

Léa Anastasiou: Trabalhamos com professores, questionando se esses profissionais que estão dando aula na universidade são professores. Porque, para ser professor profissional é preciso ter uma formação profissional para a docência, mas parece que isso não está comprovado.

Sílvia Isaia: Eu poderia só complementar, Léa? Eu tenho a impressão de que é fácil conseguir esses dados e pode ser que nas universidades públicas nós não temos tanto problema, mas nas particulares, por experiência própria, se tem. É, inclusive, saber qual é a carga horária semanal desse professor e quantas disciplinas ele leciona e em quantos cursos.

Isso é tranquilo de se conseguir e acho que ter cadastro também é importante. Porque a mesma coisa que vocês colocaram, aquele professor que atua em cinco ou seis 6 universidades também fez.

Estou aplicando um questionário e recolhendo os dados. Tenho professores que atuam em mais de quatro disciplinas diferentes em diferentes cursos. E eles têm, às vezes, 30 horas. Quer dizer, nós não estamos mais falando de professor. Vocês se dão conta? De que nós estamos falando?

Léa Anastasiou: Ao mesmo tempo, Sílvia, nós estamos falando do professor. Esse é o professor universitário brasileiro.

Sílvia Isaia: Sim, mas esse professor, ele está completamente cerceado.

Léa Anastasiou: A Vera usa uma expressão, nas nossas conversas, que ela chama de “professor itinerante”. Mas se forem consideradas regiões brasileiras, esse professor faz falta.

Sílvia Isaia: Não, mas esse não é nem itinerante. É na mesma instituição.

Léa Anastasiou: Mas tem também diversas situações, não é?

Sílvia Isaia: Sim, mas isso é importante e nós sabermos.

Léa Anastasiou: Sim, é muito importante.

Sílvia Isaia: Isso que eu estava colocando, que eu acho que neste cadastro essas coisas também têm de ser contempladas, e elas são fáceis de contemplar: quantas disciplinas, quantos cursos...

Léa Anastasiou: Mas isso muda a cada semestre, não é?

Sílvia Isaia: É, exato. Exato, exato.

Jaime Giolo: Mas o cadastro pode pegar exatamente isso, porque é um cadastro semestral. Então podemos ter. Eu até tenho a impressão de que nós temos esse dado.

Sílvia Isaia: Pode-se ter?

Jaime Giolo: Dados sobre quais as disciplinas que o professor trabalha. Em relação à demanda que você fez, ponto de vista técnico, acho possível. O problema é ter uma definição muito clara do que se entende por esta formação docente. Por exemplo, para pessoa que tinham mestrado, essa formação é considerada formação docente ou não?

Vera Bazzo: Deixa eu só relembrar a idéia da LDB. Não, mesmo o mestrado profissionalizante. A LDB diz assim: prioritariamente uma formação nos programas de mestrado e doutorado. Nem em quantas horas, nem em que situação, nem em que circunstância. Quer dizer, não é uma exigência legal. Agora, como pessoas, como pesquisadores que estão lidando com a mediação desse professor com o saber curricular, nós percebemos que faz uma falta muito grande essa formação, porque ele é tudo, menos professor.

Eu estou trabalhando com professores universitários desde 1992 e para mim está claro: quem não faz direito não faz porque quer atrapalhar o aluno, prejudicar. Ele não sabe, nunca aprendeu. E aí, como grupo de pesquisa, é isso, não é? Precisamos identificara quem não sabe o que, para saber o que é que o sistema tem o compromisso de ensinar.

Jaime Giolo: Para que isso possa ficar operacional e bem feito, nós temos de nos colocar do ponto de vista da instituição que vai responder. Ela não pode ter nenhuma dúvida em relação às respostas que estão sendo solicitadas.

Vera Bazzo: Claro, isso a gente vê na hora de elaborar a pergunta. Eu estou anotando as sugestões, por isso que eu estou ocupada: incluir no cadastro nacional de docentes perguntas que informem sobre a sua formação pedagógica, se teve alguma formação, na área educacional, na pós-graduação, considerada formação pedagógica inicial; se houve alguma formação pedagógica continuada, depois de contratado. Então, são situações diferentes.

Eu acho que muito mais que isso, nesse cadastro, não dá para colocar. E, depois teria, eu acho que daí num outro lugar, um questionário muito mais complexo para conhecer o professor do ensino superior no Brasil. Seria, na avaliação institucional, uma espécie de censo universal, quem é o professor universitário brasileiro? É o perfil do professor, mas não sei se tinha estar no cadastro. Pode ser que sim, pode ser que não, depende da complicação técnica que isso possa dar.

Se a gente já conseguisse, no cadastro, colocar essas duas informações: formação inicial, que seria a formação específica para o magistério, na pós-graduação, mestrado ou doutorado, ou mestrado e doutorado, mas daí a gente sabe como organizar as perguntas. É uma questão técnica.

Léa Anastasiou: Vera, mas eu acho que nem toda a formação inicial foi em mestrado ou doutorado, ou *latu sensu*. Eu acho que tem que dizer...

Vera Bazzo: É, tem de ver quais são todas essas possibilidades.

José Dias Sobrinho: Olha, é quase uma questão de ordem. Acho que é o seguinte: os aspectos mais técnicos do questionário ficariam para uma questão posterior, para um outro momento.

Neste momento, o que a gente teria de discutir com o Giolo é se há interesse, se há possibilidade, se há viabilidade, etc., de fazermos algumas ampliações a este cadastro, ou até mesmo fazer um questionário à parte.

Jaime Giolo: Existe sim a possibilidade de ampliar o cadastro para coletar outras informações, não há dúvida. Essa questão que o José Dias Sobrinho levantou, em relação a um questionário sociocultural, intelectual, é um pouco diferente que temos hoje. Temos de fazer um estudo um pouco mais detalhado, mas acho que também é possível.

Agora, veja o seguinte, tenho alguma preocupação em relação à demanda que vocês estão fazendo, porque nós temos de trabalhar a precisão da informação que vai ser coletada. Fiz mestrado e doutorado em filosofia e história da educação. Se você me perguntar se eu tive uma formação didático-pedagógica no meu mestrado e doutorado, eu não saberia te dizer. Temos de ser bem precisos. Eu poderia te responder que não, pois a disciplina que eu tive não estava direcionada para esse fim. Talvez essa seja uma investigação que a Capes pudesse fazer melhor, verificando o que os programas oferecem em termos de formação pedagógica.

Em relação às instituições, penso que seria possível coletar informações fidedignas ao perguntar se as instituições têm programa de formação didático-pedagógica dos seus professores, quais programas são esses, quantas horas os programas têm, quem participa. Isso permitiria formar uma visão sobre a realidade das instituições.

Léa Anastasiou: Eu queria fazer um aparte. Por exemplo, acompanhei o processo do PAE da USP, que é o Programa de Aperfeiçoamento

Educacional, com 60 programas de mestrado e doutorado. Todos os programas diziam – eu fui até nos seminários – que estavam fazendo formação pedagógica. A forma de fazer: ciclo de palestras, essas 30 horas eram divididas em 15 palestras de 2 horas, para as quais convidavam um palestrista que ia lá fazer uma palestra sobre avaliação, por exemplo.

A USP organizou um seminário com os alunos dos programas, na USP de Ribeirão Preto, no *campus* de Ribeirão Preto. E também estive lá. A visão do aluno do mestrado e doutorado é que aquilo não era um processo de formação pedagógica. Ele não percebia aquilo como uma preparação para a docência.

Por isso, talvez seja importante a gente ter dado da instituição, que tem uma intencionalidade, quanto ao dado do participante, mestre ou doutor, sobre como funcionou essa intencionalidade, como ferramenta de trabalho para a docência.

Eu acho que esse confronto seria importante, pois pode ocorrer que tenhamos dados falseados. As instituições vão dizer: “Nós fornecemos 60 horas de preparação pedagógica”.

Ilma Passos: Eu queria pegar um gancho na fala da Vera, da Sílvia e do próprio Dias, quando se fala da ampliação desse perfil do professor.

Então, o perfil, por exemplo, que está traçado, nesse cadastro, apresenta algumas categorias: a nacionalidade, a titulação, a dimensão, o regime de trabalho.

Então, tentando, assim, ampliar, não sei se é possível fazer isso, por exemplo, a gente pegaria as categorias de dados pessoais, não envolvendo apenas nacionalidade, mas idade, gênero, religião, raça e outros dados específicos daquele professor.

Uma outra categoria, em vez de ficar só na titulação, tomaria a formação, a titulação seria um componente desse aspecto de formação.

E a formação, nessa formação, entraria tudo o que a Léa já expôs, com relação à formação.

Uma outra categoria seria o trabalho acadêmico. E enfatizaria a indissociabilidade, ensino, pesquisa e extensão, considerando inclusive o número de horas dedicadas ao ensino de graduação e pós-graduação, à pesquisa, à extensão, a orientação acadêmica e às atividades colegiadas e administrativas.

E, finalmente, acrescento a categoria cultural do professor: literatura, música, esporte, teatro, TV, lazer, etc.

Jaime Giolo: Vamos fazer o seguinte: vocês escolhem entre vocês um grupo de seis pessoas. Encaminharemos a esse grupo uma cópia do instrumento de coleta de dados para o cadastro docente, para que o grupo analise. Antes da próxima edição, chamaremos esse grupo para discutirmos e incorporarmos as propostas que surgirem.

José Dias Sobrinho: É, eu acho que está implícito em tudo que nós falamos, mas quem sabe a gente abre mais um item, só para sugerir ao Inep que pensasse formas de viabilizar os estudos, as análises, por parte dos interessados de todos esses dados ricos que o Inep está gerando.

Eu vou pedir para a Vera reler as sugestões feitas. E vou pedir, também, se vocês estiverem de acordo, que ela passe a limpo, depois. mande por *e-mail* ao professor Dilvo.

Vera Bazzo: Vamos lá. Sugestões de encaminhamentos. Fui pegando à medida que foram surgindo.

Atividades de formação no período probatório. Inep divulgar as experiências existentes nas instituições, uma espécie de estado da arte,

quem sabe – uma coisa rápida, para que todas as pessoas possam aproveitar as experiências das instituições. O que mais?

Necessidade de formação inicial para os professores de ensino superior, na pós-graduação. Articulação graduação e pós-graduação. Discutir os critérios de recrutamento. Editais de concurso com força de lei. Avaliações da carreira, poderiam considerar a questão da ascensão em relação à participação em processo de formação continuada. Valorização em nível de Estado e em nível institucional local. MEC regulamentaria a profissão de professor do ensino superior; é o primeiro que tem valorizar ou não o magistério, se não acontecer a valorização, pelo MEC, então o Inep deveria encaminhar essas questões ao MEC.

Valorizar já no Sinaes, seria reconhecimento oficial. Produzir elementos norteadores para as portarias, editais de concurso, considerando as questões de formação. Ampliação das atividades de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, exigidas pela Capes/CNPq. Um projeto nacional de formação, levando em conta as categorias: inclusão, diálogo e deliberação – eu não entendi muito bem isso, eu só escrevi.

O problema maior para essas coisas seria nas instituições públicas. Seminários nacionais e regionais sobre o tema, para trocar experiências. Solicitar estudos sobre a organização profissional do docente e, também, estudos sobre a aprendizagem de adultos, questão da andragogia. Editais para fomento de pesquisas nessas áreas.

Revisão dos campos do Lates para abrigar a valorização das atividades de ensino, temas sobre docência universitária. Formação de pesquisadores em torno à docência no ensino superior. Estimular a criação da figura do articulador pedagógico. Equipes de docentes que formem os formadores, com professores de todas as áreas. Professores com preocupação em formar os professores de tais e tais cursos.

Para o CNPq: valorizar as questões da docência, pontuar a produção pedagógica docente. Para a Capes: fomentar pesquisas nessa área.

Docência orientada: seminários que tratem das questões da docência para todos os alunos, não só para bolsistas.

Espaços de compartilhamento: pesquisas sobre o mal-estar docente na universidade. Validar instrumentos e, para o caso das universidades, já existe um questionário validado.

Dificuldade em criar critérios para avaliar a docência: com que instrumentos, com base em que informações? Até a assistência de aula estaria entre os critérios de avaliação, isso quem falou foi a Graziela.

Retorno dos resultados: é importante dar consequência aos resultados, cria credibilidade. Isso aqui eu acho que não tem a ver com encaminhamentos, eu fui escrevendo.

Pontuar atividades de ensino para recebimento de bolsas nas comissões de avaliação. Pontuar atividades de ensino para recebimento de bolsas das mais variadas espécies. Isso, internamente, nas instituições, e a partir da colocação desses critérios também nas comissões de avaliação externas, era a externa e interna se articulando.

Incluir no cadastro nacional de docentes perguntas que informem sobre a respectiva formação pedagógica. Aquela questão que a gente discutiu até agora, não é? Ou questionários para conhecer o professor do ensino superior no bojo da avaliação institucional, uma espécie de censo universal.

A sugestão do Giolo é formar um grupo de mais ou menos seis pessoas, para discutir o questionário do cadastro. E ao Forgrad, que proponha ao CNPq linhas de fomento para pesquisas nessa área. E, também, a sugestão de um grande projeto nacional fomentado ou liderado pela Sesu, uma espécie de pró-docência universitária brasileira.

Marilia Morosini: Eu acho que ainda faltou uma sugestão, que seria o fomento à cultura da pedagogia universitária como integradora do ensino da pesquisa e da extensão. A cultura da pedagogia universitária como

integradora do ensino, pesquisa e extensão. Seria grande guarda-chuva, ao invés somente da valorização da cultura da pesquisa, como aponte anteriormente.

José Dias Sobrinho: Seria bom se cada um pudesse redigir um pouquinho a sua proposta, ampliar um pouquinho, facilitaria.

Eu acho que são etapas, não é? Eu acho que pode ser um primeiro rascunho que a Vera encaminha para o Dilvo e, depois, a gente retoma, na medida em que o Dilvo também der a sua contribuição e reagir a essas questões. A gente teria mais os elementos gravados e poderemos aprofundar.

Para finalizar, acredito que foi um belo simpósio, dois dias bastante intensos, bastante produtivos. Demos conta de uma problemática, pelo menos em termos de discussão, uma problemática bastante ampla, e de um modo muito interessante. Não sei se vocês têm alguma sugestão a fazer para os próximos simpósios, digo quanto a aspectos operacionais.

O próximo está já sendo organizado, com a colaboração da Setec e vai tratar de educação tecnológica, educação e trabalho, mundo do trabalho.

Bom, então eu estou agradecendo a participação de todos, manifestando toda a minha alegria de ter participado deste evento. Reconheço o grande esforço que o Inep faz, em reunir grupos tão importantes de professores, pesquisadores, pensadores da educação superior. Isto é um elogio que precisa ser feito ao Inep. E, de minha parte, agradeço a oportunidade que estou recebendo, por parte do Inep, de estar acompanhando todos esses eventos.

Então, agora, eu passo a palavra ao professor Giolo, para que faça o encerramento.

Jaime Giolo: Eu posso fazer tudo, menos fazer com que vocês percam o vôo. Então, eu vou ser muito breve. Gostaria de dizer-lhes, em nome do Inep, que esse seminário tem um objetivo muito claro de promover o debate e divulgá-lo para o sistema educacional brasileiro na forma de um livro. Felizmente, o Inep está podendo contar com a disposição dos intelectuais das academias brasileiras para poder desenvolver essa iniciativa. Nós só temos de agradecer a disposição que as pessoas têm demonstrado, fazendo sacrifícios, para dar a sua contribuição, a partir das suas melhores pesquisas, das suas melhores reflexões. Esperamos que esse simpósio possa ter impacto na comunidade acadêmica brasileira.

O primeiro volume da série foi lançado na Anped. Levamos 700 exemplares que se esgotaram muito rápido. E as pessoas gostaram muitíssimo de receber esse material e tenho certeza que todos o estão lendo.

Cabe a nós agradecer muitíssimo vocês terem aceitado nosso convite, e dizer-lhes que tomaremos a liberdade de desafiá-los, para outras atividades de interesse da educação brasileira.

Gostaria de agradecer também à equipe técnica que organizou esse evento, na pessoa da Palmira, na pessoa do João, que estão aqui e que fazem isso de uma maneira extraordinária e rápida, instantânea.

E eu queria, também, fazer um agradecimento muitíssimo especial ao José Dias Sobrinho. Ele engrandece os nossos eventos com a sua presença, com a sua contribuição e com a relação que ele tem com o sistema da educação superior brasileira. E uma das coisas que me impressionaram muito, quando eu cheguei no Inep é exatamente essa simbiose que há, entre o nosso diretor de Avaliação de Estatística da Educação Superior, o Dilvo e o José Dias Sobrinho. Depois fiquei sabendo que é uma parceria que eles decidiram em conversas informais muitas coisas que hoje são importantes no sistema brasileiro. Então, muitíssimo obrigado, José Dias Sobrinho.

Palmira Sevegnani: Um aparte? Eu queria agradecer a disponibilidade das pessoas. O Giolo já falou e as coisas acabam acontecendo como ele comentou. Muitas vezes convidamos a pessoa à quatro horas, e ela tem que pegar o avião à sete. Não é mesmo, Ana? Sabemos dos problemas de agenda das pessoas, do trabalho intenso, das orientações, dos trabalhos na graduação e na pós-graduação. Dependendo da época do ano, quando os hotéis estão lotados em Brasília, o que não permite nenhuma negociação das tarifas, a diária que vocês recebem não permite cobrir a diária do hotel, mas mesmo assim estão todos aqui. É importante dizer que todos saibam que cada um de vocês não está ganhando nada para participar desses simpósios.

Então, obrigada, muito obrigada mesmo por estarem aqui Obrigada.

José Dias Sobrinho: Obrigado. Eu gostaria de revê-los antes do Natal, mas se isso não for possível, eu também já queria expressar os meus sentimentos de um bom fim de ano. E quero agradecer mais uma vez a todos e até a próxima.